

ANGELA COSTA CRUZ

**POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTUDO DE
CASO DA UNIDADE INTEGRADA PADRE
DELFINO EM TIMON/MARANHÃO/BRASIL**

Orientadora: Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais

Instituto de Educação

Lisboa

2013

ANGELA COSTA CRUZ

**POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTUDO DE
CASO DA UNIDADE INTEGRADA PADRE
DELFINO EM TIMON/MARANHÃO/BRASIL**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof^ª. Doutora Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

Co-orientador: Prof. Doutor Antônio Teodoro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais

Instituto de Educação

Lisboa

2013

Temos o direito de ser, sendo diferentes, e se já reconhecemos que somos diferentes de fato, a novidade está em queremos ser também diferentes de direito.

Maria Teresa Eglér Mantoan

DEDICATÓRIA

A Deus, pelo dom da vida.

A meu esposo, Márcio Túlio, por compartilhar dificuldades, sonhos e realizações.

Aos nossos filhos, Aurélio Augusto e Airton Augusto, pela curiosidade com que acompanham minha trajetória.

A meus pais, Adelino e Antonia, pelo incentivo e dedicação à família; as minhas irmãs, Angelane, Angely, Angelina e Anna Gláucia, pelo carinho e amizade.

Ao meu irmão, Airton (*in memoriam*), pelo exemplo de luta e coragem.

Aos alunos, sujeitos sociais da pesquisa, que são exemplos da diversidade humana, apresentam características peculiares ao seu eu e, ao mesmo tempo, características comuns a seus semelhantes, sinalizando como é importante aprender a conviver com as diferenças, nas instituições de ensino, na comunidade, no trabalho, em todos os espaços sociais.

.

AGRADECIMENTOS

Ao professor MSc. Luís Gustavo Alves Batista, entusiasta desta caminhada.

À professora. Dra. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo, pelo acolhimento, força e dedicação durante o processo de orientação.

Aos colegas da turma, pela amizade e apoio.

Aos colegas de trabalho que compartilham o desejo de uma sociedade mais inclusiva.

Aos gestores, professores, profissionais da escola e aos alunos da EJA - 3ª Etapa, pela receptividade e atenção na construção desta pesquisa.

À professora. Esp. Maria Rita de Cássia Pedrosa, pela amizade e apoio constante.

À professora. Esp. Maria da Glória Araújo Silva, sempre presente em minhas realizações, e Tânia Maria dos Santos, que compartilhou suas experiências e conhecimento.

A Deus, por me fazer acreditar em um mundo melhor.

RESUMO

Partindo dos princípios da Educação Inclusiva propostos na Declaração de Salamanca de 1994 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº. 9.394/96), analisamos a Educação Inclusiva como caminho para a Unidade Integrada Padre Delfino, no Município de Timon/Maranhão, desenvolver a inclusão de Jovens e Adultos em situação de deficiência e/ou Necessidades Educativas Especiais. Conceituamos inclusão e exclusão historicamente presentes na escola em uma abordagem que nos permitiu uma reflexão sobre o cotidiano escolar. Utilizamos os documentos do Ministério da Educação e Cultura referentes à Educação Especial e, principalmente, fundamentamo-nos a partir das concepções de autores como Stainback; Stainback, Mantoan, Aranha, Plestch, Glat, Prieto, Sawaia, Santos, a fim de subsidiar nossas reflexões. A metodologia adotada foi o estudo de caso de caráter qualitativo para compreender a situação vivenciada. Aplicamos questionários para cotejar, na fala dos professores, dos alunos e dos gestores, informações a respeito da Educação Inclusiva na escola. Realizamos observações sobre o cotidiano escolar e análise do Projeto Político-Pedagógico, cruzando-o com a Base Legal juntamente com os teóricos da Educação Inclusiva. Concluímos que a escola inclusiva representa a possibilidade de um trabalho de desconstrução da cultura escolar excludente para em seu lugar promover um ambiente em que a diversidade seja o tônus de toda a educação escolar.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Necessidades Educativas Especiais. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

Based on the principles of inclusive education proposed in the Salamanca Statement of 1994 and the Law of Guidelines and Bases of Brazilian Education (LDB nº. 9.394/96) analyzed the Inclusive Education, as the way to Padre Delfino Integrated Unit in the Municipality of Timon / Maranhão develop inclusion of youth and adults in situations of disability and / or NEE. Conceptualize inclusion and exclusion historically present in the school on an approach that allowed reflection on the school routine. We used the documents relating to MEC, and especially authors like Stainback, Stainback, Mantoan, Spider, Plesch, Glat, Prieto, Sawaia and Santos, to subsidize our reflections. The methodology adopted was case study qualitative, to understand the situation experienced, we applied questionnaires to collate the speech of teachers, students and administrators information about inclusive education in school. Observations were made of everyday school life, analysis of Pedagogical Project crossed with the legal and theorists of inclusive education. We conclude that the inclusive school is the possibility of a work of deconstruction school culture for exclusionary in its place, fostering an environment in which diversity is the tone of the entire school education.

Keywords: Inclusive Education. Special Educational Needs. School Inclusion.

LISTA DE SIGLAS

AEE	– Atendimento Educacional Especializado
CNE	– Conselho Nacional de Educação
DA	– Deficiente Auditivo
DI	– Deficiente intelectual
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISEC	– Instituto Superior de Educação Continuada
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	– Língua Brasileira de Sinais
MEC	– Ministério de Educação e Cultura
NEE	– Necessidades Educacionais Especiais
ONU	– Organização das Nações Unidas
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	– Plano Nacional de Educação
PPP	– Projeto Político-Pedagógico
SEESP	– Secretaria de Educação Especial
SEDUC-MA	– Secretaria de Estado da Educação do Maranhão
SRM	– Sala de Recursos Multifuncionais
TIC	– Tecnologias da Informação e Comunicação
ULHT	– Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS	12
ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS	13
ÍNDICE DE QUADROS	14
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	20
1.1 A INCLUSÃO E SUA FUNDAMENTAÇÃO LEGAL, DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	29
1.2 ORIENTAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS: CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS	36
CAPÍTULO 2: UMA ANÁLISE DO LUGAR DA INVESTIGAÇÃO	48
2.1 A UNIDADE INTEGRADA PADRE DELFINO	49
2.1.1 Educação Especial.....	59
2.1.2 Atendimento Educacional Especializado – AEE	62
2.1.3 A Educação de Jovens e Adultos – EJA	64
2.1.4 Avaliação de Aprendizagem	66
2.1.5 O processo de inclusão na Unidade Integrada Padre Delfino	69
2.2 OS ALUNOS DA TURMA DE EJA – IDENTIDADE E EXPECTATIVAS.....	73
2.2.1 A especificidade dos alunos da turma de EJA – 3ª Etapa	73
2.2.2 Episódio I – (22/05/2012) – Tema: Inclusão escolar	77
2.2.3 Episódio II – (11/06/2012) –Tema: Conversando sobre as diferenças	79
2.2.4 Episódio III – (de 07 a 27 de agosto/2012) – Tema: Interação aluno-professor, aluno-aluno.....	81
2.2.5 Episódio IV – (03/09/2012) – Tema: Participação de M.D.A.S.F. (aluna com síndrome de Down (23 anos de idade) nas atividades escolares	82
2.2.6 Episódio V – (12/09/2012) –Tema: Adaptações pedagógicas para atender a todos os alunos.....	84
2.2.7 Identidade e expectativas dos alunos participantes da pesquisa.....	85

2.3 NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS – CONHECER, COMPREENDER, AGIR	87
2.3.1 A inclusão dos alunos na sala de EJA – 3ª Etapa.....	89
2.3.2 Estratégias de ensino para o aluno surdo na escola.....	90
2.3.3 Inclusão do aluno com Síndrome de Down	92
2.3.4 Alunos com problemas em relação à aprendizagem dos conteúdos	94
2.3.5 Alunos com problemas de comportamento, alunos indisciplinados	95
CAPÍTULO 3: O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	96
3.1. TIPO DA PESQUISA	97
3.2 SUJEITOS DA PESQUISA	98
3.2.1 Informações gerais sobre os sujeitos da pesquisa	100
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	102
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	109
3.4.1 Questionário aplicado com as gestoras da Unidade Integrada Padre Delfino	110
3.4.2 Análise das entrevistas com as gestoras	111
3.4.3 Questionário aplicado com os professores da Unidade Integrada Padre Delfino	112
3.4.4 Análise das entrevistas com os professores	115
3.4.5 Questionário aplicado com a professora intérprete da Unidade Integrada Padre Delfino	117
3.4.6 Questionário aplicado com profissionais da sala de AEE da Unidade Integrada Padre Delfino	117
3.4.7 Análise das entrevistas com a professora intérprete e os profissionais de AEE	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICES	viii
ANEXOS	xxvii

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – O Processo de construção de uma comunidade consciente	43
Figura 2 – O ciclo de aprendizagem interpessoal.....	43
Figura 3 – O processo de elaboração da arquitetura social	44
Figura 4 – Os serviços de Educação Especial em todos os níveis de educação e ensino.....	61
Figura 5 – Desenho de M.D.A.S.F., sujeito da pesquisa	83

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Alunos em sala de aula	50
Fotografia 2 – Intérprete orientando avaliação de alunos surdos na sala de EJA	69
Fotografia 3 – Pesquisadora e professoras da U. I. Padre Delfino	70
Fotografia 4 – Alunos durante culminância do projeto sobre meio ambiente sustentável	73

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Culturas inclusivas: dimensões.....	39
Quadro 2 – Quadro representativo das políticas inclusivas que sugerem ampliar a aprendizagem, a participação e responder à diversidade de todos os alunos ..	41-42
Quadro 3 – Desenvolver práticas inclusivas.....	46
Quadro 4 – Número de alunos matriculados em 2012, turno matutino.....	51
Quadro 5 – Número de alunos matriculados em 2012, turno vespertino	51
Quadro 6 – Número de alunos matriculados em 2012, turno noturno	51
Quadro 7 – Sala de Recursos/Atendimento Educacional Especializado – Manhã	52
Quadro 8 – Sala de Recursos/Atendimento Educacional Especializado – Tarde.....	52-53
Quadro 9 – Informações gerais sobre os sujeitos da pesquisa: gestoras	100
Quadro 10 – Informações gerais sobre os sujeitos da pesquisa: professores	100
Quadro 11 – Informações gerais sobre os sujeitos da pesquisa: professora intérprete.....	100
Quadro 12 – Informações gerais sobre os sujeitos da pesquisa: técnicos responsáveis pelo AEE.....	101
Quadro 13 – Informações gerais sobre os sujeitos da pesquisa: alunos da EJA - 3ª Etapa....	101
Quadro 14 – Quadro 14 – Respostas referentes à questão 1 – gestoras	110
Quadro 15 – Respostas referentes à questão 2 – gestoras	110
Quadro 16 – Respostas referentes à questão 3 – gestoras	110
Quadro 17 – Respostas referentes à questão 1 – professores	112
Quadro 18 – Respostas referentes à questão 2 – professores	112-113
Quadro 19 – Respostas referentes à questão 3 – professores	113
Quadro 20 – Respostas referentes à questão 4 – professores	113-114
Quadro 21 – Respostas referentes à questão 5 – professores	114
Quadro 22 – Respostas referentes à questão 6 – professores	114-115
Quadro 23 – Respostas referentes à questão 1, 2, 3, 4 e 5 – professora intérprete.....	117
Quadro 24 – Respostas referentes à questão 1 – profissionais do AEE	117
Quadro 25 – Respostas referentes à questão 2 – profissionais do AEE	118
Quadro 26 – Respostas referentes à questão 3 – profissionais do AEE	118-119
Quadro 27 – Respostas referentes à questão 4 – profissionais do AEE	119
Quadro 28 – Respostas referentes à questão 5 – profissionais do AEE	119

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata do cotidiano de uma escola regular da rede estadual de ensino do município de Timon, Maranhão, que, em sua rotina escolar, busca desenvolver ações com base nas propostas de inclusão, oriundas das orientações contidas nas reformas curriculares mais recentes, realizadas pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC.

A inclusão da qual falamos pode ser definida como uma metainclusão, ou seja, aquela que se propõe a incluir todos(as) os(as) alunos(as) em situação de deficiência e/ou necessidades educacionais especiais – NEE¹, que se matricularam no ano de 2012 na escola campo da investigação e que, supostamente, tiveram um tratamento digno, humano e de respeito as suas diferenças entre os demais.

Desenvolvemos esta investigação tomando como objeto de trabalho o processo de inclusão implementado a partir da matrícula dos(as) alunos(as) no ano de 2012, seus relatos do dia a dia, testemunhos e registros oficiais, além de outros procedimentos vivenciados, procurando fazer uma análise da rotina escolar e do Projeto Político-Pedagógico – PPP existente, bem como das rotinas de sala de aula dos profissionais envolvidos. Assim,

[...] o fenômeno da inclusão deve estar presente em todas as áreas da vida humana e não somente em situações consideradas atípicas, desse modo, o processo de inclusão se refere a quaisquer lutas, nos diferentes campos sociais, contra as exclusões, tanto as que se percebe com facilidade como aquelas mais sutis. Refere-se ainda ao nível mais preventivo, a todo e qualquer esforço de evitar que alguém em risco de ser excluído de dado contexto, por qualquer motivo que seja, acabe de fato excluído De (SANTOS, B. 2003, p. 65).

Nesse sentido, entendemos o conceito de inclusão, com base nos preceitos de igualdade e equidade, introduzidos na literatura corrente, através da Declaração Mundial dos Direitos Humanos, instituída pela Organização das Nações Unidas – ONU, em 1948, e referendada pela Constituição Brasileira de 1988. Igualdade de direitos ancora-se na garantia de dignidade da pessoa, de compromisso político de uns com os outros e equidade. Segundo Gentili (1996, p. 43), “articula-se com o conceito de justiça, que reconhece a necessidade de respeitar e promover as diferenças naturais existentes entre as pessoas”.

Procuramos saber como a escola lócus da investigação está desenvolvendo o trabalho de inclusão dos alunos, com base no PPP, no desenvolvimento da prática pedagógica,

¹ De acordo com Glat (2007, p. 26), NEE trata da demanda de um determinado aluno em relação a uma aprendizagem no contexto em que é vivida.
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
/ Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais

além das crenças e resistências dos profissionais da educação, sejam eles gestores ou professores. Para tanto, escolhemos como:

Objetivo Geral: Investigar, na Unidade Integrada Padre Delfino, no Município de Timon, Estado do Maranhão/Brasil, a existência de uma proposta de Educação Inclusiva que contemple a inserção dos alunos em situação de deficiência e/ou com NEE matriculados no ano escolar de 2012, nessa unidade de ensino.

Quanto aos Objetivos Específicos, pretendemos:

- ✓ analisar a documentação oficial que orienta a Educação Inclusiva no Brasil;
- ✓ identificar os passos dados pela Unidade Integrada Padre Delfino, no Município de Timon, Estado do Maranhão/Brasil, em direção à inserção da Educação Inclusiva frente às barreiras e dificuldades encontradas;
- ✓ apontar novos horizontes, perspectivas e possibilidades de avanços no processo de apropriação da Educação Inclusiva na Unidade Integrada Padre Delfino, no Município de Timon, Estado do Maranhão/Brasil.

A metodologia adotada para este trabalho foi fundamentada na pesquisa de natureza etnográfica, de caráter qualitativo, em que foram realizadas observações diretas na escola e na sala de aula de forma aleatória, ou seja, onde alunos e professores devem ser vistos como iguais. Essa temática é inovadora no campo da educação escolarizada e está relacionada com o combate à discriminação e ao preconceito, valorizando o respeito às diferenças e democratizando as relações da rotina escolar.

Também foram aplicados questionários abertos com gestores e professores, além dos alunos, objetivando alcançar maior clareza sobre o processo de inclusão no interior dessa escola, precisamente na sala de aula, onde estão concentrados os alunos supostamente incluídos, tornando-se necessário desvendar o que pensam esses profissionais com relação ao processo de inclusão escolar, com o propósito de identificarmos se os visíveis discursos sobre a inclusão, presentes no ambiente escolar, estão coerentes com as orientações da Base Legal da educação brasileira.

Através da escuta desse cotidiano, constatamos a necessidade de debates acerca do verdadeiro significado da inclusão em sua dimensão teórico-prática, e que nos indique, também, que a construção de uma efetiva Escola Inclusiva precisa acontecer, a partir de

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
/ Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais

transformações nos diferentes segmentos da escola garantindo a equidade para todos os alunos e alunas.

Certeau (2000, p. 63) salienta que as práticas cotidianas são difíceis de delimitar porque são esquemas de operações e manipulações técnicas. Assim, conscientes de que precisamos extrair mais informações de outros contextos e de que toda tarefa de pesquisa é um processo lento de trabalho, necessitamos lançar mão de vários instrumentos de investigação a fim de alcançarmos o objetivo pretendido, conscientes de que, para analisar a escola sob o ponto de vista de espaço para todos, vale compreendê-la nas suas configurações socioculturais sob um olhar mais atento e definido da estrutura escolar.

É na busca dessa perspectiva que se destacam inúmeros esforços teóricos, técnicos, políticos e operacionais para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, a qual consiga atingir os objetivos propostos pela educação brasileira, que é a inclusão de jovens e adultos na escola. Dessa maneira, a implementação de políticas inclusivas, que pretende ser efetiva e duradoura, deve incidir sobre a rede de relações que se materializam através das instituições escolares, já que as práticas discriminatórias que elas produzem extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam.

Esta dissertação está organizada em capítulos. No Capítulo I – POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, tratamos da análise do conceito de inclusão e exclusão na perspectiva dos teóricos nacionais e internacionais. Posteriormente, utilizamos os documentos da Base Legal que fundamentam a política educacional brasileira, com vistas a uma Educação Inclusiva para compreender o significado dessa cultura escolar presente nas escolas brasileiras e o estado da arte das políticas de Educação Inclusiva.

No Capítulo II – UMA ANÁLISE DO LUGAR DA INVESTIGAÇÃO: tratamos da escola campo desta investigação com o objetivo de compreendê-la como lugar de inclusão e/ou exclusão, conforme as orientações da Base Legal da educação brasileira, destacando os sujeitos implicados na pesquisa, ou seja, gestores, professores, técnicos educacionais e alunos.

No Capítulo III – O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO, dedicamo-nos ao *design* da investigação, informando os instrumentos utilizados, os sujeitos envolvidos, além dos métodos e das técnicas acessadas para alcançar os objetivos propostos,

dando ênfase à especialidade da escola inclusiva: uma educação para todos. E, por fim, discutimos e analisamos os resultados encontrados destacando-os nas CONSIDERAÇÕES FINAIS.

CAPÍTULO I

POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo, propomo-nos a refletir sobre o discurso oficial do governo e as condições históricas concretas da escola pública no que diz respeito à inclusão de alunos com ou sem deficiência, compreendendo que todos necessitam estar incluídos no ambiente escolar sem distinção de origem étnica, social, econômica, religiosa e cultural; abordamos a Fundamentação Legal a partir dos documentos internacionais e da política educacional brasileira e dispomo-nos discutir a cultura escolar e as políticas e práticas escolares na perspectiva inclusiva.

Desse modo, sabemos que a inclusão, como processo de construção de novas práticas escolares, faz parte desse momento histórico, que, segundo Mantoan (2008), tem sua origem em uma crise de paradigma, considerando que o conjunto de regras, crenças e valores, que até certo período nortearam determinada concepção de mundo, agora não atendem mais a essas expectativas, em função dos avanços sociais, científicos, tecnológicos e de uma nova compreensão da realidade.

Assim, a inclusão tem sido caracterizada pela legislação nacional como uma ampliação de acesso à educação de grupos historicamente excluídos em função de sua classe, etnia, gênero, idade e deficiência (PLETSCH, 2010, p. 73). Portanto, é importante refletir sobre questões científicas pertinentes a esse estudo, tais como:

1. Incluir significa rejeitar a exclusão?
2. Como a escola pública vem desenvolvendo esse processo?
3. Quais as condições básicas para atender à diversidade dos alunos?
4. O que representam as medidas governamentais em relação à inclusão?

De acordo com Aranha (2006, p. 327), a história da educação brasileira é marcada pela exclusão, refletindo o comportamento das sociedades do tipo capitalista. Assim, essas sociedades:

Excluem aqueles considerados ‘inferiores’, ou seja, deficientes (físicos e mentais) e imigrantes. São excluídos também aqueles que abandonam cedo a escola, por apresentarem dificuldades em acompanhar o modelo da escola implantado, por serem indisciplinados ou por terem necessidades de trabalhar para ajudar no sustento da família.

A autora esclarece que esses grupos são considerados minorias, por serem destituídos de poder, sem voz ativa e diminuídos em sua cidadania. Contudo, a mobilização

das minorias vem ocorrendo desde 1960, através dos movimentos negro, estudantil, feminista ou de gênero e os movimentos de preservação das populações indígenas.

Dessa forma, o direito à educação formal para essas minorias é considerado recente e está relacionado aos princípios de democratização dos espaços sociais, às críticas a exclusão, ao direito à igualdade, ao respeito, às diferenças e ao reconhecimento da diversidade humana. Tudo isso só foi possível devido às pressões feitas aos governantes reivindicando os direitos humanos e as mudanças políticas e econômicas acerca da universalização do ensino.

Essa realidade remete a um novo comprometimento do poder público com as diferentes classes sociais e compõe o movimento em prol da democracia, definindo, também, o novo paradigma da educação – a inclusão.

A Educação Inclusiva, democrática e para todos, é um novo paradigma, portanto são novas concepções, desafios, responsabilidades. As novas práticas visam acolher a diversidade e contribuir para a aprendizagem de todos. Essa mudança de paradigma tem como propósito superar práticas tradicionais de ensino como, por exemplo, as turmas homogêneas, os conceitos de aluno ideal; para construir uma nova realidade – a escola valoriza a diversidade e mobiliza esforços para que todos tenham oportunidade de aprender (FERREIRA, M., 2005, p. 107-108).

As situações de exclusão que são enfatizadas por Ferreira (2005), em concordância com Aranha, indicam que a escola criou representações do que seria o aluno ideal, sendo este associado a uma identidade normal, generalizada e positiva em relação às demais. Nesse caso, os alunos, quase sempre, foram vistos como iguais, colocados em turmas homogêneas, e receptores de um modelo de ensino igualitário, dado que remete a uma situação esdrúxula na medida em que aqueles considerados diferentes eram e continuam sendo excluídos pelo sistema escolar.

Conforme Mantoan (2008), em relação aos alunos em situação de deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais - NEE, as situações de exclusão sempre foram mais amplas, estes terminavam sendo vítimas de estereótipos, preconceitos e práticas nocivas. Assim, a inclusão escolar mobiliza novas práticas, sugere uma nova compreensão da realidade: o direito à diferença e à diversidade. Portanto, a inclusão significa melhoria na escola para todos e combate a qualquer tipo de discriminação ou exclusão.

Silva; Facion (2005, p. 188-190) nos trazem uma representação desse processo exclusão x inclusão, descrevendo quatro fases distintas em relação às pessoas com deficiência:

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
/ Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais

[...] A primeira, que corresponde ao período anterior ao século XX, é ‘chamada fase de exclusão’, na qual a maioria das pessoas com deficiência e outras condições era tida como indigna da educação escolar [...]; a segunda fase, ‘chamada de segregação’, já no século XX, começou com o atendimento às pessoas deficientes [com necessidades educacionais especiais] [...]. As escolas especiais multiplicam-se e diferenciam-se em função das diferentes etiologias: cegos, surdos, deficientes mentais, paralisados cerebrais etc. [...]. Esses centros especiais e especializados, separados dos regulares, com seus programas próprios, técnicos e especialistas, constituíram um subsistema de educação especial diferenciado dentro sistema educativo geral; Na segunda metade do século XX, especialmente a partir da década de 1970, a pessoa com necessidades especiais começou a ter acesso à classe regular desde que se adaptasse sem causar qualquer transtorno ao contexto escolar. Essa seria a terceira fase; a quarta fase, a de INCLUSÃO, começou a projetar-se no início da década de 1980, quando um maior número de alunos com deficiência passou a frequentar classes regulares, pelo menos em meio turno. Intensificou-se a atenção à necessidade de educar os alunos com necessidades especiais no ensino regular como consequência das insatisfações existentes em relação às modalidades de atendimento em educação especial, que, para muitos, contribuíam para a segregação e a estigmatização dos educandos, além de não darem respostas adequadas às suas necessidades educacionais e sociais.

Sabemos que os fenômenos da exclusão e da inclusão são antagônicos e estão presentes na escola, e que, segundo alguns autores, existem determinadas modalidades de ensino, tais como a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos – EJA, que são mais excluídas do que outras na escola atual. Essas modalidades de ensino têm se configurado como sistemas paralelos e segregados do macro sistema escolar, pois, de fato, não são amparadas como deveriam pelo sistema escolar vigente.

As escolas identificadas como normais, que estão dentro dos padrões esperados pela sociedade capitalista, adotam métodos excludentes, discriminatórios e diferenciadores em relação aos modelos de escolas especiais (GLAT, 2007; MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2006; PRIETO, 2006).

No período anterior ao paradigma da escola inclusiva, as situações de exclusão e discriminação foram legitimadas, e esses mecanismos eram vistos com tanta naturalidade que se reproduziam rapidamente. A ideia de que nem todos deveriam ter acesso à escola parecia verdadeira, estava no imaginário coletivo, nas crenças que eram internalizadas pela força da ideologia excludente e de uma lógica excludente. E aqueles em situação de deficiência, em desvantagem socioeconômica ou em outra condição que precisassem de apoio educacional diferenciado eram deixados à parte, resultando no abandono escolar, repetência, evasão e exclusão.

Em relação a essas crenças, Feldmann; D’Água (2009, p. 190) destacam que a escola é, sobretudo, “um espaço de reprodução ideológica dotada de toda uma

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
/ Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais

intencionalidade”. Esses autores enfatizam, também, que a “homogeneidade, a padronização, a linearidade e a reprodução em série na instituição escolar respondiam aos modelos predeterminados pelos grupos hegemônicos em nome do “progresso social”.

Desse modo, concordamos com Pletsch (2010) quando diz que, para falar de inclusão escolar em uma abordagem crítica, esse assunto requer atenção quanto às forças dos grupos hegemônicos e suas intenções no que se refere ao projeto de sociedade e escola para todos. Acreditamos que a escola possa sim, cada vez mais, ser inclusiva, mas é engano pensar que as medidas governamentais a favor da inclusão escolar resultem apenas do aspecto humanístico.

Em documento sobre os impactos da Declaração de Salamanca (1994)² nos estados brasileiros, o próprio MEC defende maiores investimentos para viabilizar a proposta da Educação Inclusiva, pois “o baixo financiamento previsto no orçamento público” compromete “o processo de inclusão escolar, ou melhor, o próprio acesso ao conhecimento” de todos os alunos (BRASIL, 2006, p. 35).

Desde a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990), o Brasil vem sendo influenciado pela política de Educação Inclusiva e implementou medidas em prol da universalização do ensino, como exigência dos acordos firmados com o Banco Mundial e com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, como pontua Santiago (2006, p. 27), destacando os acordos que originaram a Declaração de Salamanca (1994), de onde saíram os delineamentos dos organismos internacionais, centrados em uma visão pragmática de qualidade de ensino, sendo associada ao projeto neoliberal de qualidade total e de sociedade do conhecimento. Essa visão tem como pressuposto a substituição do ideal da igualdade pelo de condições pela equidade e de oportunidades.

Sob essa ótica, devem ser reconhecidos os direitos particulares e individuais de todos, mas sem que o governo tome para si a responsabilidade das condições externas que determinam as desigualdades. Medidas de acesso (presencial ou à distância), EJA e flexibilidade curricular são alternativas que estão envoltas de uma aura econômica e política.

² Declaração de Salamanca (1994) é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial.

Por isso, é importante compreender a inclusão como um direito, mas também, compreender as medidas políticas, que, em uma leitura mais ampla e criteriosa, permitem: reconhecer a realidade do cotidiano escolar, saber o que a escola tem condições de fazer e o quanto precisa se mobilizar por melhores condições de trabalho e ainda o quanto precisa investir no ensino, na escolha do conteúdo curricular, na metodologia, na forma de compartilhar as experiências e de avaliar a aprendizagem. Nessa perspectiva, os atores da escola saberão que é fundamental valorizar as oportunidades de ensino e aprendizagem (mesmo que não sejam as ideais), além de criar meios para que o conhecimento seja construído a partir de uma visão crítica e reflexiva.

Assim, acreditamos que o processo de inclusão favorece a formação dos profissionais da educação, e estes, no empenho de uma prática pedagógica consciente, poderão alcançar uma escola inclusiva, responsável e de qualidade.

Olhar a escola por dentro significa entender suas razões sociais e econômicas: incluir significa rejeitar a exclusão? O que é exclusão? O que é inclusão?

A exclusão e a inclusão são manifestações humanas e sociais, processos multifacetados, como conceitua Sawaia (2001, p. 9):

A exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e em suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, ao contrário, é produto de seu funcionamento.

Sawaia (2001) alerta que a exclusão e a inclusão são movimentos que se embatem, que lutam, que se antagonizam, portanto, o que temos é a dialética exclusão x inclusão fazendo parte de diversos contextos; não existe um estado de exclusão ou inclusão. Booth; Ainscow³ (1998 apud Santos, M. 2008, p. 113) compreendem, também, “inclusão e exclusão como processo ao invés de eventos” e esclarecem que são “processos de aumento ou redução da participação de alunos, do currículo, da cultura, das comunidades locais e das escolas regulares”. Esses autores acrescentam, ainda, que “qualquer escola real, em qualquer tempo, reflete um complexo interjogo de forças inclusivas e excludentes, atuando em indivíduos e grupos de alunos”.

³ BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index Para a Inclusão**. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LaPEADE, 2002. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias / Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais

Nesse interjogo de forças, estão os grupos hegemônicos que detêm o poder e abarcam, também, as intenções do projeto de sociedade e escola inclusiva. Assim, quando enfatizamos uma escola para todos, há sempre uma intencionalidade, quer seja o desejo dos educadores e dos pais por uma escola mais preparada e comprometida com sua função social, quer seja pelos princípios firmados pelo poder público em cumprir metas que atendam às exigências políticas e econômicas (CORRÊA; STAUFFER, 2006, p.124).

Percebemos, então que, da mesma maneira que a ideologia excludente faz parte da realidade escolar, tornando-se integrante do sistema e de seu funcionamento, inserida nos sentimentos, na prática e na cultura escolar, a inclusão também se coloca como um processo em construção, pois se compreende agora que a exclusão existe em relação à inclusão - sendo um processo dialético que envolve a forma de ser e pensar das pessoas.

Logo, a exclusão não é um processo imutável, embora tenha raízes profundas. A exclusão coexiste em função da inclusão, mas alcançou seu limite, como afirmam Corrêa; Stauffer (2006, p. 124):

É tempo de ressignificar a escola pública... Se a escola já foi alvo de críticas relativas às práticas excludentes que desenvolveu ao longo de sua história, estas foram frutos de nossa existência enquanto seres humanos. Não foi a escola pública que inventou a exclusão, mas fomos nós, seres humanos instituídos por e instituintes de certa cultura que fomos criando maneiras de discriminar, classificar, categorizar e excluir.

Desse modo, a inclusão é um processo de construção e reconstrução. Propõe uma transformação significativa de princípios, valores, cultura. E todos que fazem parte da escola são responsáveis por essa luta em favor das ações políticas e culturas inclusivas. Embora não possamos eliminar todo e qualquer tipo de exclusão, pois os processos de exclusão e inclusão coexistem, podemos buscar, acreditar e realizar a inclusão minimizando, cada vez mais, as situações de exclusão.

Por essa razão, entendemos a inclusão como uma possibilidade real, como uma realidade para muitas pessoas e escolas, portanto, não é uma utopia. Assim, é necessário formar uma nova consciência e reconhecer que há várias situações de exclusão/inclusão a serem trabalhadas pela escola: a baixa qualidade nas respostas educativas e a repetência e a evasão escolar.

Nesse contexto, os índices de exclusão são traduzidos por indicadores como:

[...] alunos que nunca ingressaram na escola, defasagem idade/série, evasão escolar, estratégias de aceleração adotadas para compensar fracassos e evitar a repetência, baixa qualidade das respostas educativas das escolas, insatisfatórias condições de trabalho dos educadores, sua formação inicial e continuada, natureza de gestão escolar, dentre inúmeros outros (CARVALHO, R. 2010, p. 56).

Esses indicadores mostram que boa parte dos alunos que frequentam a escola não consegue ter sucesso na aprendizagem. Dessa forma, estes também são excluídos e, portanto, a eles é negado o direito de aprender. Infelizmente, durante muito tempo, admitiu-se a exclusão escolar como culpa do aluno. Por esse motivo, Mantoan (2008, p. 65) ressalta a inclusão como uma oportunidade:

[...] que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas – sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa o que e como a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, a evasão, a discriminação, a exclusão, enfim.

Então, a inclusão seria como um caminhar em direção a uma nova compreensão da realidade. Esse fenômeno orienta a prática escolar da convivência com a diversidade e com as diferenças naturais, culturais e sociais, sendo este instrumento de transformação no ambiente escolar e na sociedade.

Podemos dizer que inclusão é um processo de transformação como descreve Glat (2007, p. 16):

[...] a Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar professores e equipe de gestão, rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interagem. Precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social.

Finalmente, a educação brasileira tem como princípio uma escola para todos com o propósito de incluir os ditos diferentes que historicamente estiveram à margem do processo educativo, seja pelas diferenças de gênero, de condição socioeconômica, talento, seja pela deficiência.

Sabemos que as características do paradigma tradicional de ensino são o conservadorismo, as turmas homogêneas, a existência de modelos ideais, a seleção dos melhores alunos, as normas que definem alunos normais e alunos especiais. Dessa forma, as

escolas comuns e as escolas especiais não deixarão de existir de forma imediata, pois um paradigma emergente não encerra o antigo modelo (KUHN, 2006).

Todavia, as práticas se modificam e se apoiam nos novos valores e no contexto da inclusão. Assim, compreendemos a diversidade como parte da natureza humana e que as diferenças são importantes para o enriquecimento do grupo. Essa nova compreensão da realidade possibilita ir ao encontro da cultura escolar, das políticas públicas equitativas e das práticas inclusivas. É a inclusão como processo, a saber:

Quando falamos em inclusão escolar, referimo-nos às formas possíveis por meio das quais se busca, no decorrer do processo educacional escolar, minimizar o processo de exclusão, maximizando a participação do aluno dentro do processo educativo e produzindo uma educação consciente para todos, levando em consideração qualquer que sejam as origens e barreiras para o processo de aprendizagem (SANTOS, M. 2008, p. 24).

Questionamos novamente: a inclusão rejeita a exclusão? Sim, constituindo-se como luta contra exclusões, nesse sentido, sempre haverá a luta pela Educação Inclusiva. A inclusão coloca-se como resposta às situações de barreiras para o processo de aprendizagem, mais que isso, é um princípio educativo de toda uma geração e das futuras gerações que aprenderão a questionar, refletir e a ter voz, buscando cessar as antigas práticas, ainda que, pelas desigualdades sociais, as situações de exclusão insistam em permanecer e façam parte do contexto de inclusão. A humanidade haverá de formar uma consciência coletiva que cada vez mais construa culturas, políticas e práticas inclusivas.

Portanto, é importante ter ciência de que a inclusão é processo que acolhe, respeita e vive a diversidade. Razão pela qual esse processo tem como metáfora o caleidoscópio.

O caleidoscópio é uma imagem formada por um conjunto de pequenas pedras coloridas agrupadas uma ao lado da outra em um recipiente, que ao mexê-las forma novas imagens. O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se forma menos complexo, menos rico. É esta metáfora se aplica à educação, quando entendemos que as crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado, sendo parte da sociedade onde se encontram (MANTOAN, 1997, p. 5).

Diante do desafio de promover a igualdade, precisamos urgentemente reconhecer a importância das diferenças e da diversidade humana. Precisamos legitimar que temos o direito à igualdade e o direito à diferença: “a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (SANTOS, B. 2003, p. 56).

Precisamos desenvolver ações em favor da inclusão escolar, o que significa perceber o imenso conjunto de seres humanos presentes na escola, suas graças, seus valores, seus talentos. Significa crescer na complexidade do grupo, na dinâmica das cores, superar barreiras atitudinais, tornar-se mais humano, saber aprender com o outro, enfim, tornar-se rico pela troca de saberes e experiências.

1.1 A INCLUSÃO E SUA FUNDAMENTAÇÃO LEGAL, DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Para consolidar as bases de nossa pesquisa, propomo-nos a relacionar a Fundamentação Legal a determinadas situações sociais percebidas no contexto desta temática: o paradigma da Educação Inclusiva, que compõe a luta da sociedade democrática. Portanto, essa causa não deve ser apenas das minorias, mas de todos, por rejeitar o preconceito, a discriminação, a desigualdade social, a exclusão dos direitos humanos e por se constituir compromisso ético-político (PRIETO, 2006).

Nessa perspectiva, destacamos a seguir as principais leis que apoiam a inclusão, sabendo que estas significam a materialização da concepção de justiça de uma sociedade, ainda que, por si só, não sejam suficientes para garantir os direitos expressos dos cidadãos brasileiros.

No contexto internacional, temos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), seguida da Conferência Mundial de Educação para Todos, de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). No Brasil, temos a Constituição da República Federativa de 1988; a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); a Lei nº 10.172, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); a Resolução nº. 4/2009, do CNE e o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

Com base na Fundamentação Legal, podemos dizer a inclusão está ancorada no direito à educação, tal como consagrado no artigo 26, da Declaração Universal de Direitos Humanos, promulgada em 1948.

Marchesi (2008, p. 26) explica que a inclusão escolar tem a sua fundamentação ideológica com base na referida declaração:
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
/ Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais

[...] o fundamento ideológico das escolas inclusivas não procede principalmente das vantagens que pode ter para os alunos com problemas de aprendizagem uma educação comum, nem da necessidade de uma reforma da educação especial. Sua base situa-se na declaração dos direitos humanos: os poderes públicos têm obrigação de garantir um ensino não segregado, que se prolongue posteriormente na integração à sociedade, a todos os alunos, sejam quais forem suas condições físicas, sociais ou culturais.

A inclusão escolar reafirma o direito de todas as pessoas à educação pela defesa dos direitos humanos. Percebemos, então, que é uma mudança conceitual, por esta razão não será possível a prática de um ensino segregado, excludente, pois é tempo de mudança. Precisamos entender, de acordo com a referida declaração, que o compromisso é garantir uma educação de qualidade para todos, pois a Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece as bases de um “ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações...”. Trata-se da proteção dos direitos humanos, “as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direito”.

A referida declaração trata, portanto, da universalidade e indivisibilidade desses direitos. A universalidade garante ao ser humano a situação de pessoa de direito(s) e expressa sua unicidade existencial, somos únicos. A indivisibilidade permite garantir o conjunto de direitos econômicos, sociais e culturais. Temos direitos aos espaços sociais, a uma vida social, à escola pública, à educação gratuita e de qualidade.

Essa declaração, desde o início, vem desenvolvendo o Direito Internacional dos Direitos Humanos, que visam à proteção dos direitos fundamentais: direito à liberdade, à igualdade e à fraternidade.

Outro documento internacional (já citado) foi produzido na Conferência Mundial de Educação para Todos, de Jomtien, Tailândia (1990). Esse documento orienta para a igualdade de acesso à educação das pessoas com deficiência, reconhecendo seu direito de serem integrantes do sistema educativo. Também enfatiza a melhoria da qualidade do processo ensino e aprendizagem, bem como a urgência de atender às necessidades dos alunos, evitando as práticas discriminatórias e excludentes.

Mais tarde, a Declaração de Salamanca, produzida durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, promovida pelo Governo da Espanha e pela UNESCO, de 7 a 10 de julho de 1994, é considerada o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da Educação Inclusiva, dando origem ao documento do

projeto de escola inclusiva. Nessa ocasião, reuniram-se mais de 300 participantes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais a fim de promover o objetivo da Educação para todos. A esse respeito, acrescentam que:

A inclusão social das pessoas com deficiência, como processo culturalmente construído e historicamente situado, ganhou expressão nos últimos quarenta anos, inspirando-se na luta pelos direitos humanos, cuja culminância marcou a década de 60. A inclusão escolar, como parte e fruto tardio desse movimento social mais amplo, foi enfatizada na última década, tendo como marco histórico a Declaração de Salamanca, resultado do encontro de organismos internacionais e dirigentes de dezenas de países, em 1994 (Carvalho, S.; Raposo 2005, p. 140).

A Declaração de Salamanca, como marco histórico da inclusão, destaca diversas condições que favorecem o acesso e a permanência do aluno na escola. Nesse sentido, adaptamos, aqui, aspectos fundamentais à compreensão do que seja a inclusão de alunos com NEE. Os referidos aspectos foram selecionados considerando-se a realidade da escola pesquisada no que diz respeito às condições do alunado e suas características psicossociais e culturais, que serão abordadas posteriormente. Desse modo:

- ✓ cada aluno tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, portanto, os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados, considerando a vasta diversidade dessas características e necessidades;
- ✓ todas as crianças e jovens com deficiência, independente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, devem ter acesso às escolas regulares, as quais devem adequar-se por meio de uma pedagogia centrada na criança, incluindo aquela que apresente incapacidade grave, capaz de ir ao encontro dessas necessidades;
- ✓ as políticas educacionais deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações;
- ✓ deve ser levada em consideração a importância da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado para todos os surdos o acesso ao ensino da língua de sinais de seu país (BRASIL/DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Esses requisitos justificam, ainda, que todas as crianças, sempre que houver possibilidade, aprendam juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças, e as

crianças com NEE devem receber todo o apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz (BRASIL/DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

De acordo com Declaração de Salamanca (1994), o processo de escolarização de crianças em escolas especiais – ou em classes especiais na escola regular – deve assegurar os programas de formação do corpo docente, tanto inicial como contínua, voltados para suprir as necessidades das crianças com NEE. Os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades das crianças, sendo que as que apresentarem NEE devem ter apoio adicional ao programa regular de estudos, em vez de seguir um programa de estudos diferente.

Ressaltamos, ainda, que a inclusão de alunos com NEE, em classes comuns, requer que a escola regular se organize de modo que possa oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem a todos os alunos.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca torna-se um referencial a todos que desejam uma escola que aprenda com as diferenças e trabalhe com a aprendizagem significativa⁴ em prol de uma proposta educativa de qualidade.

No Brasil, é importante destacar a Constituição da República Federativa 1988, inspirada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). A Constituição brasileira adotou o princípio de igualdade – trata-se do reconhecimento da dignidade inerente a todos os seres humanos e da igualdade de seus direitos. Assegura “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, § 1º), acrescentando que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, § 5º).

A Constituição Federal de 1988 elegeu como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, §§ 2º e 3º), e como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, gênero, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, § 4º).

Sendo que o art. 5º da Constituição e seus 78 incisos, fundamento do ordenamento jurídico brasileiro, legitimam a busca por uma sociedade igualitária, “Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos

⁴ É um processo por meio do qual uma nova informação se relaciona de maneira substantiva a um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo (MOREIRA, 2006, p. 45).
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
/ Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais

estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

A Constituição dispõe sobre os direitos e a educação e define como dever do Estado e da família garantir aos cidadãos brasileiros o ensino a que faz jus.

Art. 205º. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ainda em relação ao ensino, a Constituição permite o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (art. 206, § III), o que oportuniza as escolas a liberdade de planejar e desenvolver um PPP próprio.

Nessa perspectiva, a LDB nº. 9.394/96 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) têm como finalidade a garantia do direito de todos ao ensino, inclusive aos alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular.

O Governo Federal, em conformidade com as leis educacionais e com a Constituição, orienta (gradativamente) a organização dos sistemas educacionais inclusivos, superando, sempre que possível, a organização de sistemas paralelos de educação especial.

O art. 58 da LDB tem por foco a inclusão e prescreve que os alunos com deficiência sejam matriculados na rede regular de ensino, como podemos observar a seguir:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

A LDB, em seu art. 59, permite a terminalidade específica de conclusão do ensino fundamental em situação específica, bem como possibilita a aceleração de estudos para os superdotados (§ II). Ressalta, também, que o apoio educacional especializado deverá ser voltado para o trabalho, visando à efetiva integração do educando com deficiência em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção

no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

Ainda quanto à Educação Especial, a LDB - nº 9.394/96 reafirma a universalização da educação e direciona que os sistemas de ensino devem assegurar a todos os alunos currículos, métodos e recursos para atender as suas necessidades educacionais específicas.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), parecer CNE/CBE nº 17/2001, sugere a atualização das políticas públicas para a modalidade da Educação Especial, com destaque a ações no contexto político, técnico-científico, pedagógico e administrativo.

A Lei nº 10.172 aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001a), que indica o papel das escolas e classes especiais, como o de “redimensionar as classes especiais e criar salas de recursos de forma a favorecer e apoiar a inclusão em classes comuns”, assim como a integração entre professores da educação especial e da educação regular como uma das ações necessárias para efetivar a Educação Inclusiva. A referida Lei enfatiza, ainda, o atendimento à diversidade humana, necessário à construção de uma escola inclusiva.

O documento da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), apresenta um diagnóstico a nível nacional que destaca um número crescente de matrículas de alunos em situação de deficiência e/ou com NEE matriculados em escolas regulares.

Esse documento sinaliza uma nova compreensão para a Educação Especial, sendo o principal aspecto de mudança dessa política a ênfase ao desenvolvimento dos sistemas educacionais inclusivos integrando a Educação Especial ao PPP da escola.

Para Mantoan (2008), a novidade da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é a nomeação da escola regular como lugar preferencial do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Dessa forma, em outubro de 2009, a Resolução nº. 4/2009 do CNE estabeleceu que os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação

devem ser matriculados nas classes comuns do ensino regular. Segundo essa resolução, o Atendimento Educacional Especializado – AEE é necessário aos educandos com deficiência, realizado, prioritariamente, na própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso ao da escolarização, ou ainda em centros de AEE da rede pública ou de instituições sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação.

Em destaque, também, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que revogou o Decreto nº 6.571 de 2008. Sendo que o Decreto nº 7.611/2011 confirma as orientações para a escola inclusiva, garantindo aos alunos em situação de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação o acesso ao ensino regular, mantendo o caráter complementar e suplementar da Educação Especial, e não substitutivo da escola regular.

Contudo, dezoito anos após a Declaração de Salamanca, que anuncia um novo norte para a escola no sentido de repensar e planejar a inclusão dos alunos em situação de deficiência e/ou NEE no ensino regular, temos ainda que buscar formas para equiparar as oportunidades para todos, tanto no ambiente escolar como na sociedade. Nesse sentido, a escola como espaço de cidadania, com política, cultura e práticas de ensino que contemplem a diversidade dos alunos, tem caminhando lentamente.

Com base nas leis que fundamentam a escola inclusiva no país, vemos que a educação em geral e a educação escolar em particular têm todos os requisitos legais para serem de qualidade. No entanto, se pensarmos no significado da palavra inclusão, que se subentende por compreender, abranger, fazer parte, pertencer, a inclusão somente será possível se houver respeito à diferença e, consequentemente, adoção de práticas pedagógicas que permitam a todas as pessoas terem reconhecimento de seus valores, crenças e possibilidades. Assim, qualquer procedimento pedagógico que não valorize essas possibilidades não é inclusão.

1.2 ORIENTAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS: CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS

Segundo Raymond Williams, sociólogo inglês, a palavra cultura em latim significa – *colere* – e, inicialmente, definia o cultivo das plantas, o cuidado com os animais e também com a terra (por isso, agricultura). Definia, também, o cuidado com as crianças e sua

educação; o cuidado com os deuses (seu culto); o cuidado com os ancestrais e seus monumentos (sua memória).

Em sua obra *Cultura* (1992), Williams caracteriza o termo em nossa sociedade em um sentido mais comum: o homem que tem cultura é o homem culto. Mas, se pensássemos em cultura apenas nesse sentido, teríamos que indagar: só quem lê muito, quem passou um longo tempo na escola é que tem cultura? E o boia-fria, o operário, o comerciante, estes não têm cultura?

Sob um outro ponto de vista, poderíamos dizer que cultura é cinema, pintura, teatro, as manifestações artísticas em geral. Então, nesse caso, só os artistas é que teriam cultura? Mas, e as festas populares, as crenças, as chamadas tradições, seriam o quê? A maneira de agir, pensar e sentir de um grupo de pessoas ou classe social seria ou não cultura? O modo de ser dos brasileiros tem algo a ver com cultura, com cultura brasileira?

Sobre esse aspecto, a cultura do ambiente escolar deverá estar inserida nas atividades propostas, na forma de interação do grupo, na atitude dos gestores, professores, alunos, das pessoas que fazem a escola, nas normas e regras, no estilo de gestão, na abordagem dos conteúdos, avaliações, nas orientações dadas, enfim, em tudo que possa representar a identidade da escola.

Julia (2001), Chervel (1990) e Forquin (1992) são visitados pelos estudiosos da cultura escolar para estabelecer similitudes e diferenças entre as diversas concepções da cultura escolar e a difusão das suas ideias no Brasil. De acordo com Julia (2001, p. 10), poder-se-ia descrever a cultura escolar:

[...] como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas – finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização.

Essas normas e práticas, entretanto, não podem ser analisadas sem se levar em conta o conjunto dos sujeitos envolvidos no ambiente escolar, responsáveis por utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar o ensino e a aprendizagem dos alunos, com destaque para os professores.

Chervel (1990, p. 190), então, advogava a capacidade da escola em se produzir:

[...] uma cultura específica, singular e original. Ao discorrer sobre a construção das disciplinas escolares, em particular sobre a ortografia francesa, Chervel criticava os esquemas explicativos que posicionavam o saber escolar como um saber inferior ou derivado dos saberes superiores, fundados pelas universidades; e a noção da escola como simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela, lugar, portanto do conservadorismo, da rotina e da inércia.

Chervel (1990) acreditava que a instituição de ensino era capaz de produzir um saber específico, cuja característica dependeria da sociedade onde a escola estaria inserida, nesse sentido, preferia a aceitação culturas escolares. À ampliação horizontal do conceito, acrescentava uma ampliação vertical. Haveria, assim, tantas culturas escolares quantas instituições de ensino.

[...] uma ‘cultura segunda’ com relação à cultura de criação ou de invenção, uma cultura derivada e transposta, subordinada a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função, como se vê através destes produtos e destes instrumentos característicos constituídos pelos programas e instruções oficiais, manuais e materiais didáticos, temas de deveres e de exercícios, controles, notas, classificações e outras formas propriamente escolares de recompensas e de sanções (FORQUIN, 1992, p. 33-34).

A dimensão cultural escolar é conceituada pelo clima e a imagem que a escola transmite, como indicadores do desenvolvimento de cultura escolar inclusiva, temos: (FERREIRA, W.; MARTINS 2007, p. 95).

- ✓ a escola acolhe a todos;
- ✓ a escola procura ativamente relacionar-se com as comunidades da sua área;
- ✓ a diversidade dos alunos é vista como um recurso valioso;
- ✓ os professores conhecem individualmente todas as crianças e as valorizam como pessoas;
- ✓ todos os alunos são valorizados igualmente;
- ✓ todos os pais/mães são valorizados igualmente;
- ✓ todos os membros do corpo de funcionários da escola são valorizados igualmente;
- ✓ os alunos sabem o que fazer quando têm um problema;
- ✓ os alunos apoiam-se mutuamente;
- ✓ o corpo docente e os funcionários da escola apoiam-se mutuamente na resolução das dificuldades.

Assim, percebemos a importância de que a filosofia da inclusão seja de fato conhecida, compreendida e adotada conscientemente pela comunidade escolar. Dessa forma,

o debate sobre inclusão precisa estar em pauta nas reuniões, nos planejamentos, nos anseios da escola. Alcançar um projeto de escola inclusiva exige um aprendizado constante no sentido de perceber a diversidade dos alunos, as diferenças culturais e individuais, e de remover barreiras de aprendizagem.

É preciso querer construir uma nova identidade, tornar legítima uma nova consciência coletiva, em que as pessoas se reconheçam como agentes da inclusão. A partir da orientação inclusiva, a escola precisa desenvolver ações de tal forma que os alunos (com ou sem necessidades especiais) tenham êxito em sua aprendizagem.

Então, os alunos com deficiências, distúrbios de aprendizagem e/ou comportamento ou, ainda, superdotados que eram atendidos nas salas de Educação Especial devem ter acesso às salas de aula comuns que deverão incluí-los em uma pedagogia inclusiva capaz de atender a essas necessidades.

Enfatizando a história do contexto escolar e as experiências marcadas pela exclusão, apresentamos o termo cultura em duas dimensões ou eixos – “a cultura da escola e a cultura na escola” (CARVALHO, R. 2010).

Segundo a autora, a cultura da escola remete a sua história, suas crenças e aos valores que elegeu e assumiu. “Não deve causar espanto afirmar que, de modo geral, a cultura das escolas tem um ranço elitista e homogeneizador. O aluno ideal não é o que apresenta necessidades educacionais específicas; este representa a diferença que assusta e ameaça” (CARVALHO, R. 2010, p. 49).

Quanto ao eixo cultura na escola, devemos “considerar todas as novas ideias, sentimentos e formas de agir que a ela chegam” (Carvalho, R. 2010). Para viabilizar o projeto de inclusão, é de suma importância reconhecer a cultura da e na escola, conferindo a essa dimensão um tempo e um espaço para que se crie o consentimento de toda a comunidade de aprendizagem que a escola é a partir da vontade livre de cada um de seus integrantes.

Quando a autora enfatiza a escola como comunidade de aprendizagem, está reafirmando que a cultura na escola é desenvolvida a partir de uma nova consciência do que seja o espaço escolar. É essa compreensão que vai motivar a construção de novas práticas, causando inquietações, dúvidas, receios, mas também mudanças que levarão a um novo caminhar, ao processo de inclusão, ao aprendizado e a uma cultura de inclusão.

A escola inclusiva exige um aprendizado que permita o apego aos valores inclusivos a fim de construir uma comunidade inclusiva. Dessa forma, a autora faz referência a uma pesquisa-piloto, realizada na Inglaterra por dois anos: 1997 e 1998. Essa pesquisa chama-se Index e destaca a importância de que sejam criadas culturas inclusivas. Nesse sentido, apresentamos a seguir duas dimensões no que se refere à criação de culturas inclusivas:

Quadro 1: Culturas inclusivas: dimensões.

CRIAR CULTURAS INCLUSIVAS	
CONSTRUIR UMA COMUNIDADE INCLUSIVA	ESTABELECEER VALORES INCLUSIVOS
Todo mundo se sente acolhido.	O alunado apresenta altas expectativas.
Os estudantes se ajudam uns aos outros.	O pessoal, os membros do conselho, o alunado e as famílias compartilham da filosofia de inclusão.
Os membros do pessoal da escola colaboram uns com os outros.	Todos os alunos e alunas são igualmente valorizados.
O pessoal da escola e o alunado tratam-se com respeito.	O pessoal da escola e os alunos são percebidos como pessoas que desempenham um papel.
Existem relações entre o pessoal e as famílias.	O pessoal da escola tenta eliminar barreiras para a aprendizagem e para a participação.
O pessoal da escola e os membros do Conselho Escolar trabalham bem, juntos.	A escola se esforça para diminuir as práticas discriminatórias.
Todas as instituições da localidade estão articuladas.	

Fonte: Index (CARVALHO, R. 2010, 143).

Essas culturas inclusivas permitem um novo olhar, a escola passa a acolher o saber do aluno, a dinamizar as trocas de experiências, construindo um processo de inclusão que se distanciará do processo reprodutor de um saber parcelado, que se refletirá na profissionalização, nas relações de trabalho, no fortalecimento da predominância reprodutiva e na desvinculação do projeto global de sociedade.

Entretanto, a cultura escolar predominante desrespeita a cultura dos sujeitos, ocasionando barreiras em seu desenvolvimento, pois, tradicionalmente, a escola pouco tem aproveitado o saber do aluno, seu currículo oculto, suas experiências, enfim, não propõe a construção do saber a partir das vivências do grupo estabelecendo relações e significados.

Buscamos, então, ressignificar a escola, tendo como pressupostos os direitos humanos e a orientação inclusiva desenvolvida pelo MEC, através da legislação e pelas pesquisas e experiências que fundamentam nossas bases teóricas.

Lima (2006, p. 63) destaca que a inclusão refere-se à transformação de culturas, políticas e práticas, a saber:

[...] a inclusão é a própria transformação de nossos sentimentos, crenças e atitudes perante nossos pares, perante nós mesmos, descobrindo, a cada momento que somos capazes, pela descoberta de que o outro é capaz e descobrindo que temos um grande potencial, pela descoberta e reconhecimento do potencial do outro... a inclusão é uma atitude de vida; uma expressão de sociedade e cidadania; uma compreensão de que todos os seres humanos são humanos sem distinção [...].

Desse modo, concordamos com Lima (2006) quanto à transformação de sentimentos e concepções de representar novas práticas escolares, com novos valores e melhoria da qualidade de ensino semeando uma cultura inclusiva.

Esse novo paradigma da educação implica, ainda, um novo posicionamento político. Adotar uma política inclusiva no interior da escola significa desenvolver políticas educacionais que rejeitem a exclusão e que possibilitem a participação de todos.

A dimensão política diz respeito ao desenvolvimento de uma escola para todos e para a organização do apoio a fim de atender à diversidade. Assim, é essencial que a política de funcionamento e gestão da escola contemple o princípio da inclusão em todo o planejamento escolar, ou seja, que oportunize a participação de todos (FERREIRA, W.; MARTINS, 2007, p. 96), pois:

[...] uma política inclusiva garante que a preocupação e o compromisso com a inclusão estejam presentes em todos os aspectos do planejamento escolar, seja no âmbito da gestão, do ensino na sala de aula, das reuniões, das atividades extraescolares, da divisão de tarefas etc.

Essas autoras destacam, ainda, os pilares da inclusão no âmbito da política escolar que são, entre outros:

- ✓ os alunos têm oportunidade de participar de todas as atividades e disciplinas escolares;
- ✓ a escola/o docente adota uma política que visa reduzir as faltas dos alunos e as exclusões disciplinares (suspensões e expulsões);
- ✓ a escola/o docente adota na sala de aula uma política de combate à provocação e à violência no ambiente escolar;
- ✓ o sistema de avaliação dá valor a tudo que os estudantes conseguem realizar;

- ✓ todas as ações da escola sempre consideram como meta primeira o apoio à aprendizagem e ao sucesso escolar.

As referidas autoras enfatizam uma política que valorize as capacidades dos estudantes; as ações de apoio à aprendizagem e ao sucesso escolar; uma política voltada para a participação direta dos pais e de toda a comunidade no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Em consonância com as autoras, conferimos que “[...] toda política educacional deve estar centrada no aluno para que ele desenvolva plenamente suas potencialidades, política necessária para que a escola se estruture e se organize de forma a oferecer maiores estímulos e mais desafios” (SANTOS, M. 2008, p.101).

Portanto, a inclusão, no âmbito da política escolar, refere-se ao direito à educação que deve ser garantindo a todos os alunos sem discriminação, ou seja, deve-se combater qualquer prática de exclusão. Assim, a Educação Inclusiva não diz respeito somente às pessoas em situação de deficiência, mas a todos os alunos que enfrentam barreiras para ter acesso ao currículo e à educação formal ou informal. É importante destacar que “o poder de decisão na sala de aula deve ser compartilhado entre estudantes e docentes. Estes devem ouvir o que os alunos têm a dizer e ensiná-los de acordo com os processos individuais de aprendizagem” (FERREIRA, W.; MARTINS, 2007, p. 26). Considerando todos esses aspectos, entendemos que alunos e professores precisam reconhecer-se como sujeitos do processo ensino e aprendizagem.

A seguir, apresentamos o quadro representativo da pesquisa-piloto Index, referente às políticas inclusivas, que sugerem ampliar a aprendizagem, a participação e responder à diversidade de todos os alunos.

Quadro 2 – Quadro representativo das políticas inclusivas que sugerem ampliar a aprendizagem, a participação e responder à diversidade de todos os alunos.

ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS	
DESENVOLVER UMA ESCOLA PARA TODOS	ORGANIZAR O APOIO PARA ATENDER À DIVERSIDADE
As nomeações e as promoções do pessoal são justas: (as oportunidades de promoção são democráticas?).	Todas as formas de apoio são coordenadas.
Todos os membros novos do pessoal são auxiliados a adaptar-se à escola.	O desenvolvimento do pessoal contribui para responder à diversidade dos alunos.

ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS	
DESENVOLVER UMA ESCOLA PARA TODOS	ORGANIZAR O APOIO PARA ATENDER À DIVERSIDADE
A escola procura admitir todos os alunos da localidade.	As políticas relacionadas com as necessidades especiais são políticas de inclusão.
A escola torna suas instalações acessíveis para todos.	A avaliação das necessidades educacionais e dos apoios serve para remover barreiras para a aprendizagem e para a participação.
Os alunos novos são ajudados a adaptar-se.	O apoio a alunos que aprendem português como segunda língua coordena-se com outros apoios.
A escola organiza grupos de aprendizagem de modo a valorizar todos os alunos.	As políticas de apoio psicológico vinculam-se com as medidas de desenvolvimento curricular e do apoio pedagógico.
	As práticas de expulsão por disciplina são reduzidas.
	A infrequência é reduzida.
	As condutas de intimidação e as de abuso de poder são reduzidas.

Fonte: Index (CARVALHO, R. 2010, p. 144-145).

Podemos observar que as políticas inclusivas, no quadro representativo divulgado pelo Index, priorizam as formas democráticas de participação dos diferentes segmentos, quer sejam gestores e professores, quer sejam alunos e pais, havendo, também, o reconhecimento da diversidade e investimentos em apoio às aprendizagens que estimulam o aluno a superar as barreiras e permanecer na escola.

Stainback; Stainback (1999, p. 52) fazem referência a uma política educacional que visa à inclusão com sucesso implicando que as escolas desenvolvam o sentido de comunidades conscientes, uma vez que o importante no desenvolvimento de uma escola:

é a coragem e a luta criteriosa em busca de relacionamentos respeitosos, de igual oportunidade para as iniciativas individuais, de apoio mútuo nos problemas da vida, de compartilhamento e celebração dos dotes únicos de cada membro, de resoluções justas dos conflitos e de integridade na confrontação de ameaças. A construção da comunidade é útil como ideia-diretriz para uma escola, pois pode proporcionar uma maneira para compreender questões fundamentalmente humanas de modo que organize a ação sustentada.

Nessa perspectiva, a comunidade consciente não esconde as diferenças ou os conflitos, ao contrário, estabelece diálogos que conduzem à reflexão e à tomada de decisão, promovendo “o trabalho de aprofundamento e fortalecimento dos alunos como recurso para a educação de todos” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 54).

Esses autores também acentuam que a comunidade educativa precisa do bom trabalho acadêmico e de adequada preparação profissional, sendo necessário vincular a aprendizagem interpessoal à arquitetura social.

Uma comunidade consciente desenvolve-se quando as pessoas usam ciclos de aprendizagem interpessoal, a fim de desenvolver uma arquitetura social – o conjunto de ferramentas, de sistemas e de estruturas que definem a escola com uma organização - que expressa e dá suporte a essa aprendizagem (STAINBACK; STAINBACK, 1999 p. 54).

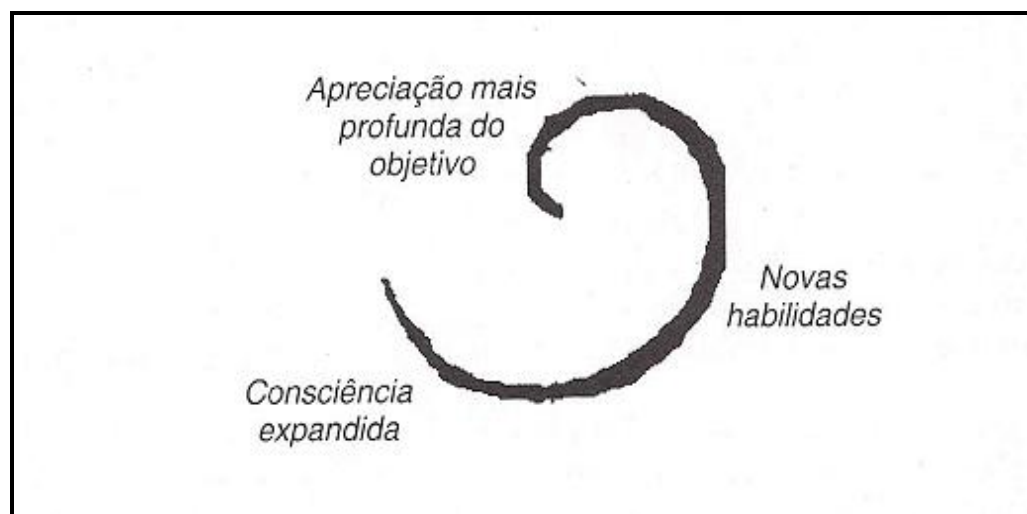
A seguir, apresentamos as ilustrações desenvolvidas pelos autores para descrever essa dinâmica.

Figura 1 – O Processo de construção de uma comunidade consciente



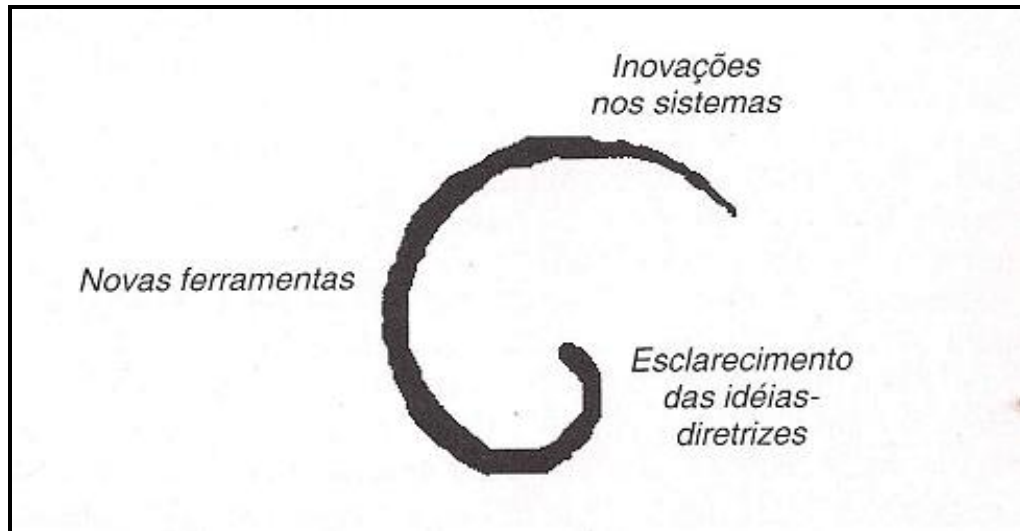
Fonte: Stainback; Stainback, 1999, p. 54.

Figura 2 – O ciclo de aprendizagem interpessoal.



Fonte: Stainback; Stainback, 1999, p. 55.

Figura 3 – O processo de elaboração da arquitetura social



Fonte: Stainback; Stainback, 1999, p. 55.

Entendemos que a harmonia que passa a existir a partir da aprendizagem interpessoal oferece suporte à arquitetura social. Estas são essenciais ao despertar de uma nova consciência em relação às práticas e habilidades para o planejamento, às aulas e, especialmente, para lidar com as diferenças.

Tais mudanças visam à criação de oportunidades, à promoção da aprendizagem cooperativa, relacionamentos sociais positivos e à prática, ao desafio e apoio necessário para que todos os alunos desenvolvam habilidades educacionais importantes. Tudo isso se distancia daquele cenário: a sala de aula organizada em fileiras, na qual os relacionamentos entre alunos e professores visam estritamente ao objetivo individual de realizar atividades controladas de fora pelo professor ou uma competição que situe os alunos do mais aplicado ao menos capaz (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Por fim, as políticas e culturas de inclusão, no ambiente escolar, estarão refletidas nas novas práticas. Estas visam motivar a participação de todos os alunos mobilizando esforços no sentido de promover a aprendizagem e de superar barreiras.

O sentido das novas práticas diz respeito à melhoria da qualidade das respostas educativas, como podemos considerar a seguir:

Para incluir (inserir, colocar em) um aluno com características diferenciadas numa turma dita comum, há necessidade de se criar mecanismos que permitam, com sucesso, que ele se integre educacional, social e emocionalmente com os colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura (CARVALHO, R. 2004, p. 160).

Nesse sentido, a UNESCO publicou, em 2004, *Changing teaching practices: using curriculum differentiation to respond to students diversity* (Mudando as práticas de ensino: usando a diferenciação curricular para atender à diversidade dos estudantes). O referido material propõe-se a:

Ajudar os docentes a melhorar e modificar suas práticas de ensino, usando o currículo escolar de forma inovadora com a finalidade de aumentar a participação de seus alunos nas atividades realizadas em classe, além de responder à necessidade de cada estudante (FERREIRA, W.; MARTINS, 2007, p. 89).

Esse material é destinado aos docentes e foi organizado em cinco unidades (UNESCO, 2004 apud FERREIRA, W.; MARTINS, 2007, p. 90-92); em síntese, orienta para a(s):

- a) **Diferenciação curricular e nossos estudantes:** ampliação do currículo, de que forma adequá-lo a diferentes estudantes ou grupos de estudantes; descreve, também, de que maneira as características pessoais relacionam-se com o modo de aprender de cada um.
- b) **Estratégias para o ambiente:** uso do ambiente escolar como espaço e clima que favorece a aprendizagem colaborativa: um ambiente amistoso estimula os alunos a compartilhar; respeitar e valorizar cada estudante de forma igualitária; uso do ambiente, espaço físico e clima de interação para apoiar o ensino e a aprendizagem de todos.
- c) **Estratégias de aprendizagem instrucional:** desenvolvimento de estratégias de aprendizagem instrucional, ou seja, identificar necessidades e estilos de aprendizagem de cada estudante, propor atividades em grupo.
- d) **Avaliação:** o processo de avaliação do ensino e da aprendizagem; que tipo de avaliação pode integrar-se ao processo de ensino e aprendizagem para verificar o progresso de cada estudante; como a avaliação apoia a inclusão.
- e) **Diferenciação do currículo – “Colocando tudo junto”:** variedade de possibilidades de estratégias que os docentes podem usar para promover a aprendizagem de cada um de seus alunos.

Dessa forma, concluímos que as práticas na escola devem transmitir um clima de respeito mútuo, celebração das diferenças, apoio à aprendizagem e mobilizar recursos necessários, como indica Carvalho (2010, p. 146-147) ao fazer referência ao Index com as informações que seguem.

Quadro 3 – Desenvolver práticas inclusivas.

DESENVOLVER PRÁTICAS INCLUSIVAS	
ORQUESTRAR O PROCESSO DE APRENDIZAGEM	MOBILIZAR RECURSOS
O planejamento das aulas responde à diversidade do alunado.	Os recursos da escola são distribuídos de forma justa para apoiar a inclusão.
As aulas são acessíveis a todos os estudantes.	Os recursos da comunidade são conhecidos e aproveitados.
As aulas contribuem para maior compreensão das diferenças.	A experiência do pessoal da escola é aproveitada, plenamente.
Os alunos são ativos no seu processo de aprendizagem.	A diversidade do alunado é utilizada como recurso de ensino-aprendizagem.
Os alunos aprendem de forma cooperativa.	O pessoal gera recursos para apoiar a aprendizagem e a participação de todos.
A avaliação estimula o êxito de todos os alunos.	
A disciplina na sala de aula inspira-se no respeito mútuo.	
Os professores planejam, revisam e ensinam em colaboração.	
Os professores preocupam-se em apoiar a aprendizagem e participação de todos os alunos.	
Os profissionais de apoio preocupam-se em facilitar a aprendizagem e a participação de todos os alunos.	
Os “deveres de casa” contribuem para a aprendizagem de todos.	
Todos os alunos participam de atividades complementares e extraescolares.	

Fonte Index (CARVALHO, R. 2010, p.146-147).

Dessa forma, apontamos a necessidade de se repensar a escola, a cultura escolar e as formas de tratar os alunos com NEE para que um maior nível de equidade, no contexto educacional, avance em direção à criação de escolas que promovam a educação na diversidade, entendida como recurso para a melhoria da qualidade educacional e fonte de enriquecimento humano.

De acordo com o princípio que norteia o Marco de Ação da Conferência Mundial de Salamanca sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (BRASIL/DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994), todas as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais, culturais ou sociais – crianças com deficiência, meninos de rua, de minorias étnicas, linguísticas ou culturais, de áreas desfavorecidas ou marginais – o que constitui importante desafio para os sistemas escolares. Para que as escolas tenham condições de enfrentar esse desafio, todos os profissionais da área educacional e, em especial os docentes, precisam contar com ajuda e apoio, em caráter

permanente, que possibilitem a participação contínua em atividades de formação, bem como de assessoramento ao desenvolvimento da prática docente.

Em síntese, as culturas, políticas e práticas inclusivas consistem em novos valores no ambiente escolar. As orientações advindas da Base Legal da educação brasileira direcionam a escola pública para o processo de inclusão, e as práticas de exclusão são cada vez mais questionadas, rejeitadas.

Estamos frente à escola para todos, que atenda à diversidade dos alunos, embora a inclusão e a exclusão escolar transitem nesse cenário e ainda não se tenha as condições ideais para receber e apoiar os alunos em situação de deficiência e/ou com NEE. Desse modo, a escola será inclusiva à medida que se permitir: acolher e a aprender com a diversidade; rejeitar qualquer tipo de exclusão; buscar melhores respostas educativas para todos os alunos.

A partir desse entendimento, propomo-nos a tratar, no próximo capítulo, da escola campo desta investigação com o intuito de percebê-la como locus da exclusão e/ou inclusão, além de buscar identificá-la como um lugar de atendimento às políticas públicas voltadas para o respeito à diversidade cultural e às diferenças individuais.

CAPÍTULO II

UMA ANÁLISE DO LUGAR DA INVESTIGAÇÃO

A existência de mudanças permanentes no seio da sociedade é uma nota constitutiva dessa época em que vivemos, na qual as atenções estão voltadas para a educação, colocando-a como um dos referenciais básicos sobre o qual se sustenta uma determinada forma de enfrentar as mudanças e suas consequências em um mundo globalizado.

Nesse sentido, precisamos conhecer o que está acontecendo nas escolas nesse momento de mudanças tão vertiginosas e contínuas, que afetam o conjunto da sociedade de nosso tempo. Todavia, é preciso, ainda, aprofundar nosso olhar sobre as mudanças educacionais e perceber como as escolas trabalham com essas mudanças no sentido de alcançar uma melhoria no conjunto das atividades e dos processos educativos.

Ao longo da última década, foram desenvolvidas e implementadas diversas estratégias de melhoria das escolas brasileiras, tais como: autoavaliação institucional; aprimoramento do corpo docente; inovação curricular; todos os alunos na escola e uma escola inclusiva.

Entretanto, precisamos atentar para o contexto histórico vivido do qual as escolas fazem parte, tais como: a democratização de acesso à escola, a justiça social, no sentido da prevalência da igualdade de direitos e deveres, e as mudanças das convicções sobre o papel da escola, como nos aponta Perez-Gómez (2001, p. 90) quando enfatiza que:

[...] as causas mais profundas das limitações atuais das escolas é que elas ainda nutrem as teorias conteudistas sobre aprendizagem, trabalham com currículos prescritos e estrutura organizacional compartimentadas, supostamente especializadas, exatamente como quando surgiram, há um século, de mãos dadas com a gestão científica.

Nessa linha de raciocínio, avaliamos que somente uma mudança de visão sobre os problemas atuais de ensino poderão ajudar a administração educacional, as escolas, os professores, as famílias e, notadamente, os alunos a compreenderem como se caracteriza uma escola.

2.1 A UNIDADE INTEGRADA PADRE DELFINO

A Unidade Integrada Padre Delfino, lugar desta pesquisa, está localizada no Centro da cidade de Timon, no Estado do Maranhão, na Rua José Simões Pereira, nº 311. Sua fundação data de 1958. Inicialmente, chamava-se Grupo Escolar Padre Delfino. Recebeu este

nome em homenagem ao Cônego Delfino, que foi nomeado em 20 de fevereiro de 1938 Pároco da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Matões, a qual compreendia, na época, os territórios de Timon, Matões e Parnarama.

Essa unidade escolar iniciou suas atividades com as turmas de 1^a a 4^a série, quando foram realizadas 193 matrículas. Ao longo do tempo, a escola foi ampliada, passando a atender a Ensino Fundamental I e II e a EJA, além da Educação Especial e o Ensino Médio.

Quanto à estrutura física, essa escola possui 13 salas de aula, área coberta e área livre, laboratório de informática, cantina, sala de professores, biblioteca (ainda que pequena) com obras literárias, livros didáticos e paradidáticos. Possui também: diretoria, secretaria, sala de recursos multifuncionais – SRM para AEE e banheiros.

As salas de aula são amplas, possuem dois ventiladores e quadros de acrílico. Além disso, a escola dispõe de televisor, vídeo, DVD, *datashow*, tela para projeção de imagem, retroprojektor, materiais para prática esportiva (bolas, rede), bebedouros, computadores, *notebook*, impressora e copiadora.

Fotografia 1 – Alunos em sala de aula



Fonte própria, 2012.

O núcleo gestor da escola é formado pelas diretoras M.G.A. (diretora titular), M. R. C.C.P. (diretora adjunta) e H.O.M.A. (secretária da escola). O corpo docente é formado por 75 professores, todos com Licenciatura Plena em áreas específicas do saber escolar. Na equipe administrativa e de apoio, totalizam 15 funcionários. A escola conta, ainda, com o serviço de portaria terceirizado.

A Unidade Integrada Padre Delfino desenvolve suas atividades nos três turnos (manhã, tarde e noite), funcionando atualmente com oito (8) salas, distribuídas entre Ensino Fundamental II, EJA e Educação Especial, além da sala de AEE. No quadro abaixo, destaca-se a relação de matrícula inicial e a frequência real às aulas, cujo resultado apresenta um número inferior de alunos em relação à matrícula inicial, demonstrando, assim, a evasão de alunos nesse ano letivo.

Quadro 4 – Número de alunos matriculados em 2012, turno matutino.

NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS EM 2012 – MANHÃ			
TURMA	MATRÍCULA INICIAL	MATRÍCULA ATUAL	DIFERENÇA
7º Ano A	34	29	05
7º Ano B	35	28	07
8º Ano A	32	27	05
8º Ano B	33	30	03
9º Ano A	36	34	02
9º Ano B	35	33	02
9º Ano C	37	35	02
Educação Especial	08	07	01

Fonte: Unidade Integrada Padre Delfino, 2012.

Quadro 5 – Número de alunos matriculados em 2012, turno vespertino.

NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS EM 2012 – TARDE			
TURMA	MATRÍCULA INICIAL	MATRÍCULA ATUAL	DIFERENÇA
6º Ano	56	46	10
7º Ano	46	39	07
8º Ano	33	30	03
9º Ano	38	36	02
EJA - 3ª Etapa (5ª e 6ª séries)	26	16	10
EJA - 4ª Etapa (7ª e 8ª séries)	44	26	18
Educação Especial	11	10	01

Fonte: Unidade Integrada Padre Delfino, 2012.

Quadro 6 – Número de alunos matriculados em 2012, turno noturno.

NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS EM 2012 – NOITE			
TURMA	MATRÍCULA INICIAL	MATRÍCULA ATUAL	DIFERENÇA
3ª Etapa (5ª e 6ª séries)	54	38	16
4ª Etapa (7ª e 8ª séries)	45	38	07
4ª Etapa (7ª e 8ª séries)	44	26	18

Fonte: Unidade Integrada Padre Delfino, 2012.

Percebemos, então, uma defasagem entre a matrícula inicial e a permanência dos alunos em sala de aula. Nesse sentido, não nos detivemos às causas dessa evasão, no entanto, atribuímo-la à falta de motivação e envolvimento dos alunos com as atividades propostas pela

escola, às dificuldades recorrentes do processo ensino e aprendizagem, à inexistência de uma equipe de apoio que auxilie os professores no acompanhamento aos alunos e ao fato de muitos alunos não construírem projetos pessoais a fim de visualizar metas e conquistas. Desse modo, concluímos que há necessidade de que essa escola reavalie essas questões e renove sua prática para evitar as desistências dos alunos, ou seja, a exclusão destes do ambiente escolar.

Na SRM, ou AEE como é mais comumente chamada, há 31 alunos com síndromes diversas, conforme a distribuição apresentada nos quadros a seguir:

Quadro 7 – Sala de Recursos / Atendimento Educacional Especializado – Manhã.

SALA DE RECURSOS – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO MANHÃ		
TOTAL: 16 ALUNOS		
ALUNOS	DEFICIÊNCIA	TURMA DE ORIGEM
F.V.S.	Intelectual	2ª etapa do Ensino Fundamental – EJA / Educação Especial – Tarde
J. P. S.	Auditiva	
K. M. S.S.	Múltipla	
P. R. B.C.	Intelectual	
S. M.S.S.	Auditiva	
V. S. L.	Baixa Visão	
M. J. S.	Intelectual	1ª etapa do Ensino Fundamental – EJA
Y. K. S. S.	Visual	Escola Comunitária São Benedito 3º ano
A. S. S.	Auditiva	5ª e 6ª séries – 3ª etapa da EJA
D. C. J.		
W. P. N.		
F. V. D.		
A. P. C.M.		
M. J. O.		
M. D. A.	Síndrome de Down	
E. P. B.		

Fonte: Unidade Integrada Padre Delfino, 2012.

Quadro 8 – Sala de Recursos / Atendimento Educacional Especializado – Tarde.

SALA DE RECURSOS – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – TARDE		
TOTAL: 15 ALUNOS		
ALUNOS	DEFICIÊNCIA	TURMA DE ORIGEM
A.A. C.	Múltipla	Unidade Integrada Padre Delfino: 1ª etapa de Ensino Fundamental – EJA / Educação Especial – Manhã
A. V. S.M.	Intelectual	
F. M. S. A.S.		
G.M. B.C.		
G. B. A.	Autismo	
V.S. B. J.	Intelectual	
V.S. O. S.	Baixa visão	
J. F. L.S.	Intelectual	1ª etapa do Ensino Fundamental – EJA
T. S. C.	Auditiva	Unidade Integrada Des. Odilon Costa Filho
A.C.S.		6º ano do Ensino Fundamental

SALA DE RECURSOS – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – TARDE		
TOTAL: 15 ALUNOS		
ALUNOS	DEFICIÊNCIA	TURMA DE ORIGEM
T. V. S. B.	Auditiva	Escola Comunitária Janete Carvalho – 2 ° ano do Ensino Fundamental
T.V. S. B.	Intelectual	
F. C. S.		Unidade Integrada Padre Delfino: 2ª etapa de Ensino Fundamental – EJA / Educação Especial
M.M.O.		
M. S. R. S.		

Fonte: Unidade Integrada Padre Delfino, 2012.

Quanto à proposta curricular, a escola tem seu Projeto Político-Pedagógico – PPP (2008) fundamentado na LDB nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, cujo artigo 12 estabelece, entre as atribuições de uma escola, a tarefa de “elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Em vista disso, o PPP é um projeto de caráter democrático e participativo que deve ser desenvolvido pela comunidade escolar. A proposta pedagógica da escola é fundamentada, também, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e nos Referencial Curricular do Estado do Maranhão (2008), objetivando garantir a aprendizagem e a formação de cidadãos críticos, participativos e autônomos, competentes capazes de enfrentar o mundo.

A partir do ano 2009, a Unidade Integrada Padre Delfino foi chamada a participar do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar – Gestão Nota 10, assim como outras escolas brasileiras. Visto que esse programa nacional objetiva melhorar os índices de desenvolvimento escolar, compreendemos que essas escolas, ao adotar a prática de uma cultura de autoavaliação da gestão escolar, devam atender aos requisitos propostos pelo referido programa, que têm por base alguns indicadores de qualidade, com ênfase na avaliação do PPP, no rendimento escolar, na frequência escolar, na satisfação da comunidade envolvida e na melhoria de seu rendimento.

Essa premiação é realizada para contemplar as escolas que mais se destacam no desenvolvimento interno de suas ações e, ao mesmo tempo, sensibilizar outras escolas a se mobilizarem no sentido de melhorar seu desempenho educativo, expressando a finalidade da escola, que é a formação humana, cujo intuito é preparar o educando para a vida a partir de uma perspectiva progressista e transformadora. Nesse sentido, a formação escolar deve propiciar o desenvolvimento de capacidades e valores, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais.

A filosofia precípua da Unidade Integrada Padre Delfino é: Educar com qualidade otimizando a missão de proporcionar ao aluno o desenvolvimento das capacidades de

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
/ Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais

observação, reflexão, julgamento, decisão, criação, comunicação e cooperação, tendo como foco principal a formação humana, a preparação para a vida. Desse modo, o objetivo básico da escola é a formação do cidadão e sua incorporação ao mundo do trabalho, além de que seja capaz de identificar o melhor uso e a criação das condições materiais de existência e de cultura. Objetiva, ainda, a liberdade do educando, que se traduza na capacidade de pensar, agir por si próprio, fazer escolhas e avaliar suas ações nos diversos contextos sociais.

Com relação à fundamentação teórica, o PPP da Unidade Integrada Padre Delfino faz referência aos estudos de Piaget (1987), conforme se pode destacar nesta assertiva: “a dinâmica de grupo é muito importante, pois estimula a operação da inteligência em situação cooperativa” (PPP, 2008, p. 09). Porém, notamos que esta é a única indicação de referência a autores especialistas na área educacional, nesse documento, que se apresenta de forma clara. Ademais, descreve referências sutis a outros autores, tais como Paulo Freire e Moacir Gadotti, quando se reporta a conceitos, com perspectiva progressista e transformadora, e à ênfase na liberdade do educando. Também dá ênfase aos Valores, à Missão e à Visão de futuro que devem estar presentes na escola, conforme destaque a seguir:

Valores:

- ✓ Participação: orgulhamo-nos de trabalhar em equipe com forte senso de comprometimento e comunicação aberta.
- ✓ Inovação: estimulamos a comunidade escolar a buscar soluções criativas e inovadoras para a resolução dos problemas.
- ✓ Ética: tratamos com compromisso, seriedade e respeito todas as ações que realizamos.

Missão da Escola: Educar com qualidade.

Visão de futuro: Sermos reconhecidos pela qualidade do ensino que ministramos, pela excelência do atendimento à comunidade e pelo compromisso profissional de nossa equipe.

Assim, vale ressaltar que, na análise pontual desses princípios, as variáveis apontadas como presentes, ou que deveriam ser cultuadas no cotidiano da escola, não foram tão perceptíveis ao nosso olhar investigativo, pois só eventualmente trabalha-se em equipe; soluções inovadoras são pouco visíveis no sentido de inovação “como algo novo ou diferente

que proponha alterações de ideias, concepções, metas, conteúdos e práticas em alguma direção renovada do que já existe” (GONZALEZ; ESCUDERO, 1987, p. 16).

Posicionando-nos a esse respeito, afirmamos que a inclusão escolar constitui-se em elemento substancial da inovação, visto que orienta o processo e é o ponto de partida para iniciar o caminho da mudança, embora haja, nesse ambiente escolar, mais respeito e compromisso com o trato educativo voltado para a presença e permanência do aluno na escola do que para as questões de inclusão da forma como são teorizadas neste trabalho.

Retomando a análise do PPP, observamos que os conteúdos são abordados nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, com ênfase nos preceitos já citados, o que representa o compromisso de redirecionar as práticas pedagógicas, de modo a favorecer a formação de sujeitos críticos, capazes de atuar na sociedade em que vivem. O plano curricular da escola salienta os objetivos do Ensino Fundamental expressos nos PCN (2000) e ainda elenca os conteúdos, objetivos e orientações metodológicas definidos no Referencial Curricular do Estado do Maranhão.

É importante enfatizar que o Referencial Curricular do Estado do Maranhão do Ensino Fundamental (2008) apresenta sua fundamentação teórica e legal de forma consistente, propondo ampla reflexão acerca do papel social da escola, do currículo no Ensino Fundamental, da estrutura e organização do Ensino Fundamental, da dinâmica curricular (planejamento, conteúdos de aprendizagem, formação do professor, protagonismo infantojuvenil e tecnologias educacionais), do PPP e da avaliação processual.

Com relação à EJA, a proposta pedagógica da escola apresenta reflexões acerca dos fundamentos legais, dos objetivos da proposta, da concepção curricular, dos pressupostos metodológicos, da prática pedagógica a partir das categorias (significação, contextualização, problematização, continuidade, ruptura, criticidade, criatividade e interdisciplinaridade), acompanhamento e avaliação.

Quanto à Educação Especial, a proposta pedagógica limita-se a expor os objetivos gerais, conteúdos curriculares e procedimentos didáticos das diferentes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia e processo de avaliação.

Assim, verificamos que as ações propostas pela SEDUC/MA, em torno da política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva, ainda não foram contempladas no Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
/ Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais

Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, caracterizando-se como fragilidade quanto à organização de sua proposta curricular.

No entanto, desde 2008, os profissionais da rede do estado do Maranhão discutem a permanência do aluno com NEE na classe comum, as situações de exclusão e inclusão e também o funcionamento da sala de AEE. Por essa razão, esperávamos que o PPP da escola descrevesse as experiências nessa área, apontando tanto as dificuldades como as ações positivas, conservando a memória da escola, sua história, suas conquistas e os projetos realizados.

Dessa forma, o PPP não tem sinalizado os debates que constantemente surgem sobre a inclusão dos alunos em situação de deficiência e/ou com NEE, as questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem, às taxas atuais de reprovação e evasão, assim como às ações em prol da escola inclusiva: acessibilidade arquitetônica (já existente na escola), salas de recursos multifuncionais (disponíveis na escola), presença de outros profissionais, como intérpretes e fonoaudiólogos, e alunos com NEE incluídos.

Enfim, compreender a inclusão significa melhorar a escola para todos os alunos, termos melhoria das respostas educativas. Trata-se de uma mudança da concepção de escola e de paradigma educacional, que exige novas práticas: centrar a aprendizagem no aluno, flexibilizar/adaptar o currículo, propor metodologia diversificada e pensar o planejamento para toda a turma.

Sobre esse aspecto, Teodoro; Sanches (2006, p. 63-83) afirmam que a expectativa centrada no indivíduo/aluno com NEE favorece toda a turma quando:

Constatar-se que a perspectiva centrada no indivíduo com necessidades educativas especiais se alarga a todos os alunos, o que vai obrigar a um outro olhar sobre o papel da escola na sociedade exigindo mudanças metodológicas e organizacionais importantes. Não será uma escola que seleciona mas uma escola que faz inclusão de todos através das aprendizagens, porque o aluno está na escola para aprender, para ter sucesso, independentemente das suas dificuldades e diferenças. Aprender a trabalhar com a diferença para que cada um possa viver com a sua diferença é o grande desafio da escola e dos seus profissionais e é isso que vai fazer mudar tudo. É preciso mudar o olhar sobre a escola e repensar o papel que a educação pode desempenhar na qualidade de vida do homem.

A educação, ao melhorar a qualidade de vida dos sujeitos, proporciona oportunidade a todos os alunos. Contudo, é preciso lembrar as condições de trabalho na escola pública e, em especial na escola pesquisada, pois as salas de aula, por mais amplas que sejam,

são desconfortáveis; o ambiente é quente (especialmente à tarde), o que provoca fadiga, mal-estar e até indisciplina. Essa escola ainda enfrenta a falta d'água, um problema recorrente na cidade que gera muita insatisfação para alunos, pais e professores, além de sérios prejuízos em relação ao ensino e aprendizagem, uma vez que a direção sente-se obrigada a despachar as turmas antes do horário previsto, por falta de condições de higiene e saúde que dependem do consumo de água.

É preciso reconhecer que a falta de aparelhamento escolar, o pouco tempo reservado às pesquisas, à investigação e reflexão da prática, à organização do planejamento e à avaliação do trabalho didático dificultam alcançar os indicadores de qualidade desejáveis, entre outros:

- ✓ o bom rendimento e a boa frequência escolar;
- ✓ a utilização dos resultados de avaliações internas e nacionais com o intuito de repensar a prática;
- ✓ o levantamento para observar o nível de satisfação dos alunos, pais, professores e demais profissionais da escola;
- ✓ a transparência nos resultados, atuação dos colegiados, integração escola-sociedade, proposta curricular acessível e contextualizada, inovação pedagógica, inclusão com equidade, planejamento, organização do espaço e tempo escolar.

Nesse sentido, o PPP deverá ser revisto, em razão de o trabalho escolar ser uma construção que depende de toda a comunidade, pois:

[...] a construção do Projeto Político Pedagógico demanda uma atitude de reflexão coletiva permanente do corpo da escola em direção às intenções e à consecução desses intentos por parte daqueles que são responsáveis pela condução do projeto, requer do corpo da escola conhecimentos e saberes específicos, bem como ousadia coletiva que vai se traduzindo na prática cotidiana a ser feita e refeita dentro e fora da escola (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2001, p.20).

Para tanto, sua flexibilização deverá acontecer ano a ano, dia a dia, com o envolvimento da comunidade escolar, avaliando e socializando os resultados (objetivos e metas) alcançados e buscando promover cada vez mais a melhoria do ensino.

A LDB nº. 9.394/96, no art. 3º, destaca os princípios em que o ensino será ministrado, com base nos indicativos da Constituição Federal de 1988. Quanto à Organização

da Educação Nacional, o art. 12 da LDB estabelece que os estabelecimentos de ensino assumam a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- IV - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica [...] (BRASIL/LDB, 1996).

O art. 13 explicita que os docentes terão como encargos: “I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino [...]” (BRASIL/LDB, 1996).

Já o art. 14 afirma que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL/LDB, 1996).

Por fim, o art. 15 afirma que “[...] os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL/LDB, 1996).

No PNE, ao tratar dos objetivos e prioridades, a referência ao PPP destaca que: “[...] a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecerão aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL/PNE, 2001, p. 4).

E, ao tratar dos objetivos da gestão democrática, o referido Plano indica que cada sistema de ensino deve definir normas e diretrizes gerais de gestão democrática do ensino público que sejam desburocratizantes e flexíveis para, dessa forma, estimular a iniciativa a ações inovadoras.

Recomenda, além disso, o desenvolvimento de um padrão de gestão que esteja pautado na destinação de recursos para as atividades-fim, na descentralização, na autonomia da escola, na equidade, na aprendizagem dos alunos e na participação da comunidade.

O PNE (BRASIL, 2001, p. 5) considera, ainda, como objetivos da gestão democrática:

Apoiar tecnicamente as escolas na elaboração e execução de sua proposta pedagógica; - Assegurar a autonomia administrativa e pedagógica das escolas e ampliar sua autonomia financeira, através do repasse de recursos diretamente às escolas para pequenas despesas de manutenção e cumprimento de sua proposta pedagógica.

Além desse entendimento, o PNE (2001) ressalta a importância de conter no PPP objetivos como a melhoria da infraestrutura física das escolas e das condições de tecnologias educacionais, assim como, a qualificação de professores por meio de cursos e/ou programas de formação continuada.

Com base em todas essas referências, notamos que a Unidade Integrada Padre Delfino trabalha na perspectiva de uma gestão democrática, contudo, precisa melhorar seu desempenho no que diz respeito à reformulação do PPP de forma coletiva, na participação da comunidade na avaliação interna e na atuação mais efetiva do Conselho Escolar. Na análise do PPP, não encontramos referência específica aos processos de inclusão já existentes na escola, tão pouco não há registros da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Sabemos, entretanto, da participação dos gestores e professores em cursos e eventos dessa natureza, assim como das ações educativas que visam à inclusão, como é o caso da Turma de EJA, com alunos em situação de deficiência e/ou com NEE.

2.1.1 Educação Especial

A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis e etapas de ensino, tem como público alvo alunos em situação de deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Recentemente, em um curso de formação, a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão – SEDUC-MA divulgou os objetivos desse segmento na perspectiva inclusiva, que são:

- ✓ acesso, participação, aprendizagem e continuidade da escolarização no ensino regular;

- ✓ transversalidade da educação especial;
- ✓ atendimento educacional especializado – AEE;
- ✓ formação para o AEE e a inclusão;
- ✓ participação da família e da comunidade;
- ✓ acessibilidade nos espaços, nos mobiliários, nos materiais didáticos e pedagógicos, nas comunicações e informações, nos transportes e demais serviços;
- ✓ articulação intersetorial das políticas públicas.

Além desses objetivos, foram discutidas as definições da Educação Especial, do AEE e do desenvolvimento de sistemas educacionais na perspectiva inclusiva.

Dentro das discussões existentes na comunidade científica, hoje, especificamente no Brasil, a Educação Inclusiva compreende o que na Legislação Nacional seria a ampliação do conceito de Educação Especial, conforme consta nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial em Educação Básica - MEC/SEESP – Resolução nº 02/2001 (BRASIL, 2001b). Nesse sentido, a Educação Inclusiva caracteriza-se com:

Modalidade da educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Toda essa legislação tem como princípio básico a inclusão, cujo conceito tem sido entendido como uma forma específica de inserção de alunos em situação de deficiência, quer seja em escolas comuns, quer seja em escolas especiais. Contudo, o que se vê na escola pesquisada é uma concepção de inserção parcial, em que os passos previstos no processo educacional são segregadores.

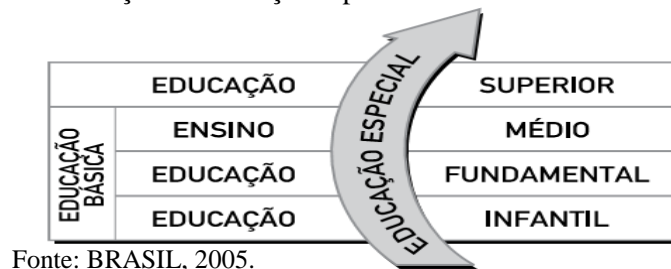
Como exemplo dessa realidade, percebemos, na sala de aula da EJA – 3ª Etapa, objeto desta investigação, uma visão equivocada de que o professor regente deveria atender os alunos ouvintes e o intérprete seria responsável por orientar a aprendizagem dos alunos surdos, fato que demonstra uma exclusão em uma situação típica de inclusão, o que, para nós, traduz-se em uma falta de compreensão do que seja inclusão.

Portanto, esse processo – a inclusão – somente poderá contribuir para o ensino de qualidade se, mesmo com as dificuldades, inseguranças e incertezas evidenciadas nas práticas pedagógicas dos sujeitos, estiverem:

[...] consubstanciadas uma nova representação de escola, profundamente compreendida de modo a incluir a generalidade dos estratos da sociedade, e as várias gerações presentes com força suficiente para contrariar propósitos, deliberados, ou não, de mudança que sugere formas de organização do espaço lectivo e dos papéis que devem ser desempenhados pelos professores e alunos, chegando a intervir na definição do que será, eventualmente, uma boa arquitetura do serviço educacional (FINO, 2006, p. 1).

Ainda que a Educação Especial perpassasse todos os níveis de escolaridade, conforme a representação abaixo, ela se apresenta de forma segregadora, dentro do sistema educacional que está mais para o registro escrito, através dos documentos oficiais, do que para as práticas que derivam dessa legislação.

Figura 4 – Os serviços de educação especial em todos os níveis de educação e ensino.



Para complementação desse quadro, destacamos que a Educação Especial, no contexto inclusivo, perpassa todas as modalidades de ensino contemplando também aquelas que surgiram para atender grupos que antes não tinham acesso à escola, como podemos observar nos segmentos: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Indígena, Educação do Campo, Educação Quilombola.

Assim, a Educação Especial passa, também, por um processo de resignificação frente ao paradigma da inclusão. Os professores dessa modalidade de ensino têm um grande desafio: “o suporte às escolas regulares que recebem alunos que necessitam de ajudas diferenciadas e específicas para aprender” (GLAT, 2007, p.17).

Observamos, então, que “o objetivo da inclusão é inserir o aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído” (MANTOAN, 2003, p. 24). A partir dessas considerações, podemos afirmar que, mesmo diante da indiferença entre os termos exclusão e

inclusão escolar, estes vocábulos são empregados para expressar situações diferentes e fundamentam-se em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes, visto que:

Nas situações de inclusão escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências (MANTOAN, 2003, p. 23).

A inclusão apoia-se nos princípios da interação, a qual se caracteriza pela ação recíproca entre diversos segmentos e sujeitos sociais, que impõem, enfim, uma reciprocidade conforme afirma Mantoan (2003, p. 25):

O radicalismo da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional, à qual já nos referimos anteriormente. Na perspectiva inclusiva, supprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar: currículos, atividades, avaliação de aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais.

Com o paradigma da inclusão, a Educação Especial renova seus propósitos e expectativas. Nesse sentido, está engajada em uma nova cultura escolar e, talvez, pela primeira vez, em todo seu percurso, seja de fato compreendida como parte integrante da escola.

2.1.2 Atendimento Educacional Especializado – AEE

Esse atendimento tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas (BRASIL, 2008, p. 16). No Brasil, o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos orienta-se através de:

- ✓ planos de educação, de acordo com a Educação Inclusiva;
- ✓ projetos pedagógicos contemplando salas de recursos multifuncionais para a oferta do AEE no contraturno;
- ✓ centros especializados com recursos, serviços e formação;
- ✓ formação como investigação e reflexão da prática da escola;
- ✓ organização da turma considerando todos os alunos;

- ✓ serviços de tradutor/intérprete de LIBRAS, guia-intérprete e outros de apoio às atividades de vida diária;
- ✓ educação bilíngue nas escolas regulares;
- ✓ desenvolvimento curricular para as altas habilidades/superdotação;
- ✓ educação profissional e EJA;
- ✓ prioridade na educação infantil às crianças com deficiência;
- ✓ ações intersetoriais e formação de redes de apoio à inclusão;
- ✓ acompanhamento da política de educação especial pelos Conselhos de Educação.

De acordo com a política da inclusão, os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação, favorecendo a promoção da aprendizagem e valorização das diferenças, de forma a atender às necessidades educacionais de todos os alunos.

Portanto, o AEE é um serviço realizado pela Educação Especial que visa orientar alunos e professores, haja vista que as “atividades desenvolvidas no atendimento especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (...)” (BRASIL, 2008, p. 16).

O AEE pode ser definido como uma nova prática da Educação Especial. Trata-se de um suporte dado ao aluno em situação de deficiência ou com NEE para que este possa ter condições de aprender e desenvolver suas capacidades.

Na escola pesquisada, a sala de AEE funciona nos turnos manhã e tarde, onde são recebidos os alunos das classes especiais, os alunos das turmas do Ensino Fundamental e EJA e alunos da comunidade que foram incluídos no atendimento da escola, embora provenientes de outras escolas.

Nessas circunstâncias, o trabalho desenvolvido pelos profissionais do AEE dessa escola deve estar voltado ao planejamento devolvido em sala de aula, compartilhando com os professores de ensino comum estratégias de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é primordial que haja o reconhecimento de que alunos incluídos necessitarão de auxílio e apoio diverso para alcançarem boas respostas educativas.

2.1.3. Educação de Jovens e Adultos – EJA

Nesta pesquisa de campo, realizada na Unidade Integrada Padre Delfino, partimos do princípio de que todos os alunos matriculados na escola devem ter condições igualitárias de acesso, permanência e desenvolvimento educacional compatível com sua faixa etária, condições físicas e intelectuais em nível de aprendizado, conforme preceituam as leis da educação nacional.

Para o desenvolvimento dessa investigação, delimitamos, especialmente, a turma da 3ª Etapa na modalidade EJA, pois, de todas as turmas da escola, esta é a que apresenta situações mais específicas de exclusão e inclusão, foco de nossas inquietações investigativas.

A EJA tem como objetivo levar a educação às classes mais carentes do país. Desse modo, a legislação brasileira buscou suprir a escolarização regular para aqueles que não a tiveram na idade adequada. Com a perspectiva de alavancar as oportunidades educacionais, o Estado se propõe a criar meios de favorecer oportunidades àqueles que tiveram, por algum motivo, de interromper seus estudos (HADDAD, 1994, p. 87).

Nas políticas educacionais atuais, nas quais a EJA está inserida como política pública, há uma promessa de democratização da vida dos alunos com vistas a sua inclusão na escola (BRASIL, 2002). Essa modalidade de ensino foi criada no Brasil através do Parecer CNE/CEB 1/2000, homologado pelo MEC, em 7 de junho de 2000. Nesse sentido,

Sendo a EJA uma prática educativa de caráter político, preocupa-se em resolver uma situação de exclusão, que na maioria das vezes, faz parte de um quadro ainda maior de marginalização e tem como objetivo propiciar condições de ensino e aprendizagem para muitos indivíduos que pertencem a grupos sociais desprivilegiados e que acabam abandonando a sala de aula por diversas causas (BRASIL, 2002, p. 37).

A LDB nº. 9.394/96, na seção dedicada à EJA, reafirma o direito desses indivíduos a um ensino básico adequado as suas condições e o dever do poder público de oferecê-lo gratuitamente, na forma de cursos e exames supletivos. A Lei alterou a idade mínima para a realização de exames supletivos para 15 anos, no Ensino Fundamental, e 18 anos, no Ensino Médio, além de incluir a EJA no sistema de ensino regular (BRASIL, 2002).

A referida Lei prevê que a EJA destine-se àqueles que não tiveram acesso ou não puderam dar continuidade aos estudos no Ensino Fundamental e Médio, na faixa normal dos 7 aos 17 anos, e deve ser oferecida em modalidades gratuitas de ensino, com oportunidades

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
/ Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais

educacionais apropriadas, levando-se em consideração as características, interesses, condições de vida e de trabalho do cidadão (BRASIL, 2002). Desse modo:

É notório que para conceber o homem como um sujeito crítico implica proporcionar-lhe condições de adquirir e reproduzir conhecimento e de formar atitudes pessoais, socialmente importantes para a formação de seu caráter. Nesse sentido, o progresso satisfatório do indivíduo como ser consciente, crítico, participante e livre está sujeito, consideravelmente, à intervenção da escola. Só dessa forma é que se poderá construir o espaço para o exercício da cidadania plena, definida como competência humana de fazer-se sujeito, para fazer história própria e coletiva organizada (DEMO, 1995, p. 02).

De forma análoga, devemos observar o contexto em que se encontra a escola e a situação dos professores e dos alunos da EJA para que se possa entender o desenvolvimento interno por que passa essa instituição de ensino. Logo, teremos capacidade para entender a luta constante que se trava pela busca de um novo modelo de escola necessária ao atual momento histórico no país, que busca uma sociedade mais justa e democrática.

Consoante Demo (1995, p. 2), o desafio deve partir de todos: escola, comunidade e sociedade em geral devem empenhar-se na busca por uma cidadania digna e plena, em que “o desafio maior da cidadania é a eliminação da pobreza política que está na raiz da ignorância acerca da condição de massa de manobra”. A esse respeito, reiteramos que:

Dessa forma, a prática educativa, reconhecendo-se como prática política, não se limita apenas ao repasse dos conteúdos, mas sim, à conscientização política do indivíduo. Respeitando os sonhos, as frustrações e os desejos dos educandos, os educadores têm nestes um ponto de partida e não um ponto de chegada (FREIRE, 2009, p. 52).

Nesse contexto, a Constituição de 1988 é bem clara ao definir os princípios fundamentais que regem a educação, além de referendar igualdade de condições para o acesso, liberdade e gratuidade de ensino. O artigo 208 da mesma Lei garante o acesso ao ensino obrigatório gratuito como direito público e subjetivo (BRASIL, 1988).

Conforme delinea Cury (2000, p. 22),

“[...] trata-se de um direito positivo, constitucionalizado e dotado de efetividade”, o titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso a escolaridade obrigatória ou que tenha tido esse acesso, e desistiu ou evadiu-se do processo. Por isso este é subjetivo, ou seja, ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste. O então cumprimento ou omissão por parte das autoridades incumbidas implica responsabilidade da autoridade competente.

Diante disso, trabalhar com EJA significa assumir compromisso com aqueles que desistiram da escola e em algum momento desanimaram, contudo, ao retornarem, têm novas

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
/ Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais

esperanças. Dessa forma, a missão da escola torna-se maior, pois há que superar barreiras relacionadas a esse começo. E de que maneira a escola pode agir? Como fazer para atender às necessidades do aluno da EJA?

Para encontrar as respostas, precisamos perceber os alunos, suas expectativas, o desejo de ter uma escola mais aberta à diversidade, a sua maneira de ser, a sua singularidade. A escola precisa ser planejada considerando a história e a cultura desses protagonistas.

É na contribuição do pensamento de Vygotsky (1998), na construção da singularidade humana e nas práticas pedagógicas que se apresenta uma abordagem histórico-cultural dos sujeitos sociais.

À medida que a escola oportuniza ao aluno a participar das decisões, a trabalhar em grupo, a compreender a realidade por meio do diálogo e aprender a ter autonomia, teremos uma escola mais inclusiva.

Assim, é importante que haja um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os alunos, sem distinção de raça, idade, classe, gênero, credo e/ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve tanto ser aceita como compreendida.

Nesse sentido, percebemos que as políticas públicas expressam uma Legislação Nacional que tem promovido algumas soluções, contudo, ainda não conseguem atingir as verdadeiras causas geradoras do fracasso escolar (incluindo repetência, retardos e evasão). Esse fracasso aparece frequentemente como sendo apenas do aluno, pois a escola, como unidade executora das políticas públicas, reluta em admiti-lo, e, por sua vez, o Sistema Educacional se mantém intacto.

2.1.4 Avaliação de Aprendizagem

Resolvemos trazer para esta discussão a problemática da Avaliação da Aprendizagem por entender que esta é uma das formas de inclusão ou exclusão dos alunos desta ou qualquer que seja a escola. Assim, a avaliação da aprendizagem na Unidade Integrada Padre Delfino apresenta-se como processual, “tendo por finalidade o desenvolvimento de um trabalho qualitativo, que resulte em avanços educacionais teórico-práticos de cunho científico, cultural e filosófico”. Tanto no Ensino Fundamental como na

EJA e na Educação Especial, a práxis desta proposta deverá ser acompanhada sistematicamente, de modo a permitir a identificação, bem como o tratamento apropriado de situações-problema que venham a interferir, desfavoravelmente, na concretização de seus propósitos (PPP, 2008, p. 28).

Em nosso país, a avaliação da aprendizagem tem interessado a inúmeros estudiosos como Romão (1998), Luckesi (1999), Hoffmann (1993), Vasconcellos (2000), Perrenoud (1999), dentre outros. Esses autores nos apresentam algumas interpretações teóricas do que seja a avaliação, com enfoques sociopolítico, filosófico, histórico-cultural e tecnológico e, ao mesmo tempo, apontam caminhos para uma avaliação dialógica da aprendizagem, mediadora, formativa, processual e contínua, embora, na prática, os professores continuem reproduzindo uma avaliação tradicional, contrária aos princípios defendidos por especialistas.

Segundo esses autores, a avaliação da aprendizagem tem como objetivo diagnosticar os avanços e as deficiências do aluno no dia a dia escolar. Nesse sentido, ela possibilita a leitura do que foi ensinado e aprendido, possibilitando ao professor refazer esse percurso com o objetivo de que o aluno aprenda. Entretanto, o que observamos exprime-se na postura meramente classificatória do aluno por parte do professor, em uma escala de valores que privilegia o que demonstrou mais acertos em detrimento do que não acertou tanto.

Conforme Romão (1998, p. 101),

A Avaliação da Aprendizagem é um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a “cultura primeira” do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Ao mesmo tempo, ela propicia ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo. Ocorre, neste caso, um processo de mútua educação.

Notamos, então, que avaliar o processo de ensino e aprendizagem possibilita a investigação e reflexão sobre a ação do aluno e do professor, induzindo-os à transformação por meio do contexto da sala de aula.

Conforme Luckesi (1999), no contexto escolar, ainda vivenciamos a «pedagogia do exame», que é permeada por práticas autoritárias, disciplinadoras e classificatórias que mantêm e reproduzem uma sociedade hegemônica.

Nesse aspecto, Luckesi (1999) defende uma avaliação da aprendizagem pautada na perspectiva crítico-reflexiva. Para ele, a avaliação deve deixar de ser verificativa e tornar-se diagnóstica e processual reorientando a prática do professor a possíveis tomadas de decisão. Desse modo, concordamos com essa posição, pois a avaliação só tem significado se possuir, claramente, a finalidade de auxiliar o aluno no seu processo de aprendizagem.

Hoffmann (1993) deixa claro que também segue essa linha ao afirmar que a avaliação é o caminho de aprendizagem do aluno quando possibilita ao professor tomar consciência da realidade dos seus alunos e, a partir de disso, levá-lo à aprendizagem de maneira satisfatória. Essa autora declara, ainda, que a ação avaliativa mediadora se processa em benefício do aluno e dá-se, fundamentalmente, por meio da proximidade entre quem educa e quem é educado.

A prática vigente de avaliação escolar determinou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente, conforme destaca Luckesi (1999, p. 35):

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para autonomia, do crescimento para a competência etc. Como diagnóstica ela será um momento dialético de senso do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente. A função classificatória subtrai da prática da avaliação aquilo que é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação.

Assim, em uma proposta de avaliação, não podemos dar ênfase somente às respostas certas ou erradas, mas também, e com relevada importância, ao modo como o aluno chega a tais respostas, tantos às certas quanto às erradas. Isto significa considerar que o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação (HOFFMANN, 1993).

Diante do exposto, podemos afirmar que não tem sentido a escola continuar usando a avaliação de maneira evasiva, apenas como instrumento classificatório, em detrimento de diversas possibilidades mais lícitas, como a do diagnóstico, por exemplo. A avaliação apenas com a missão de classificar os alunos, não dando ênfase ao desenvolvimento, em pouco ou quase nada auxilia o crescimento deles na aprendizagem, pelo contrário, favorece a exclusão.

Compreendemos, então, que a maneira como uma escola trabalha com a avaliação é o reflexo da educação que ela valoriza. Nesse sentido, essa prática, sob a ótica de uma avaliação emancipatória, deve ser capaz de julgar o valor do aluno e possibilitar seu crescimento como indivíduo integrante de uma comunidade. E essencialmente a avaliação deve visar à superação da exclusão.

Todavia, ao analisarmos a Proposta Pedagógica da Unidade Integrada Padre Delfino, percebemos que esta carece de informações adequadas quanto à avaliação dos alunos da Educação Especial e também em relação aos alunos em situação de deficiência e/ou com NEE incluídos no Ensino Fundamental ou nas salas de EJA. É importante dizer, ainda, que os registros são valiosos para destacar o trabalho realizado, o empenho dos gestores, professores, colaboradores, alunos e pais, oportunizando rever situações e práticas.

Fotografia 2 – Intérprete orientando avaliação de alunos surdos na sala de EJA - 3ª Etapa.



Fonte própria, 2012.

2.1.5 O processo de inclusão na Unidade Integrada Padre Delfino

A equipe gestora e docente da Unidade Integrada Padre Delfino é formada, em sua totalidade, por profissionais com nível superior, alguns com especialização *lato sensu* e poucos em processo de qualificação *stricto sensu* notadamente mestrados.

No entanto, percebemos que a formação inicial desses profissionais não contemplava a educação para a diversidade, tampouco a inclusão de alunos em situação de deficiência e/ou com NEE, embora já houvesse a contextualização sócio-histórica sobre as desigualdades sociais e os processos de exclusão nesse contexto. Assim, no momento de sua formação, ainda não existia uma compreensão clara sobre o processo de inclusão e o reconhecimento da diversidade humana por meio de conteúdos transformadores das hierarquias de gênero, classe, raça, etnia, deficiência e/ou necessidades especiais, entre outros.

Fotografia 3 – Pesquisadora e professoras da Unidade Integrada Padre Delfino.



Fonte própria, 2012.

A maioria dos professores tem uma formação com raízes no ensino tradicional: práticas escolares homogêneas, com a figura do professor como aquele que detém o saber e o aluno como aquele que depende do professor. Nessa perspectiva, não existia, ainda, a visão do processo de ensino e aprendizagem de forma compartilhada, no qual as experiências do grupo são valorizadas, tampouco as formas avaliativas emancipadoras.

Dessa maneira, é comum, na fala dos professores, reclamações sobre as exigências atuais do ensino, como a necessidade de estar apto para atender a todo tipo de aluno, falta de participação da família para acompanhar o filho na escola e impor limites, melhoria nas condições de trabalho, repouso, apoio de outros profissionais, como: psicólogo, psicopedagogo, coordenador pedagógico e assistente social.

No contexto da escola pesquisada, os professores citam como principais dificuldades: a falta de recursos financeiros e pedagógicos, as duras jornadas de trabalho, os limites da formação profissional, a quantidade de alunos por sala, enfim, o despreparo para ensinar os alunos com NEE e a carência de profissionais especializados que possam apoiar o trabalho na sala de aula.

De fato, a Unidade Integrada Padre Delfino carece de profissionais e de condições básicas para melhor funcionamento. Os professores sentem falta de apoio pedagógico, e, se por um lado é possível observar ações que favoreçam o processo de inclusão de alunos em situação de deficiência e/ou com NEE (ainda que insuficientes), por outro, verifica-se a ausência de ações pontuais em relação às questões como: a evasão e a baixa qualidade das respostas escolares.

Nessa escola, o planejamento das aulas é realizado a cada bimestre, período em que é proposto o Conselho de Classe, momento no qual a equipe docente descreve a situação das turmas da seguinte maneira: alunos faltosos, desistentes, estudiosos, aplicados, desatenciosos, fracos, com problemas comportamentais (aqueles que precisam de acompanhamento psicológico e psicopedagógico). Após o Conselho de Classe, os professores entregam as relações à direção, queixando-se por não verem tomadas as decisões que venham, de alguma forma, ajudar a solucionar as situações citadas.

Por sua vez, a direção da escola sempre exige dos professores: mais empenho no planejamento e nas práticas de sala de aula, inovação no processo ensino e aprendizagem e de avaliação, aulas mais atrativas e mais lúdicas que abandonem um pouco a repetição, a cópia.

No entanto, o foco de indisciplina está presente na escola, e muitas vezes os alunos não querem escutar o professor, e, ainda que não seja apropriado, este recorre à cópia dos conteúdos no quadro porque isso acalma a turma, é uma dinâmica compreendida por eles. Desse modo, silenciam-se, concentram-se, mas não refletem, demonstrando pouco envolvimento com os conteúdos, o que resulta em notas baixas, baixo rendimento escolar, baixa qualidade de ensino.

De acordo com nossas investigações, as escolas da rede estadual de ensino, no município de Timon-Maranhão, promovem, a cada início de ano letivo, a Semana Pedagógica, momento de formação para a equipe de docentes. Nos últimos encontros, as temáticas trataram de avaliações internas e externas, resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (avaliação institucional e avaliação escolar), indicadores de qualidade, plano de ação da escola, avaliação diagnóstica, relatórios e acompanhamento dos alunos, projetos de aprendizagem, proposta pedagógica da escola na perspectiva inclusiva, importância da formação continuada em serviço: estudo, reflexão e participação coletiva.

Conforme o que foi observado na escola investigada, percebemos que há uma preocupação dos gestores e professores em atender bem o alunado. A escola tem compromisso e uma boa acolhida (todos são bem recebidos). Os docentes chamam os alunos pelo nome e os respeitam; a equipe trabalha com o propósito de evitar preconceitos e discriminação; a escola conta com rampas e indicadores de espaço para os alunos cegos e/ou com baixa visão; há preocupação com acessibilidade de todos; os alunos surdos são acompanhados pela intérprete; e a escola (gestores) tem procurado sensibilizar a todos quanto

às diferenças. O encaminhamento do aluno com NEE para as salas de aula comum geralmente vem sendo efetivado pela Educação Especial. Nesse caso, são realizadas orientações aos pais sobre as condições do aluno e os benefícios da inclusão, que vão desde a promoção da igualdade, a superação da segregação e o apoio às especificidades do aluno pelo AEE até as questões relacionadas ao currículo escolar e aprendizagem dos conteúdos.

Esses esclarecimentos são necessários para que possa haver uma verdadeira compreensão de inclusão, como descrevem Sanches; Teodoro (2006, p. 73) ao considerar que:

Educação Inclusiva não significa educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontemos professores e os alunos com aprendizagens significativas, autênticos desafios à criatividade e à ruptura das ideias feitas, como foi o caso dos grandes pioneiros da educação que acreditaram no grande papel que a educação representava no acesso à cidadania dos mais desfavorecidos, sendo, então (como agora), chamados de loucos.

Dessa forma, é visível que existe um processo de inclusão na escola lócus, porém, também são visíveis os problemas, as dificuldades, as resistências, a falta de apoio, de profissionais e de recursos. Os alunos e professores, muitas vezes, não são atendidos em suas necessidades. Assim, observamos que uma parte do alunado precisa amadurecer e ser capaz de estabelecer diálogo com o outro; precisa ter a cultura do respeito e colaboração, colocando-se como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem. E a escola precisa realizar um trabalho para motivar o apoio da família a fim de eliminar barreiras para a aprendizagem e para a participação; é preciso organizar grupos de aprendizagem de modo a valorizar todos os alunos, contribuindo, dessa forma, para maior compreensão das diferenças.

Logo, a cultura da inclusão nos remete a uma nova escola, onde todos os desafios que fazem parte dessa realidade estão entrelaçados. Por isso, é imprescindível refletir sobre o PPP, a motivação da equipe, o planejamento, o currículo, as adaptações, a avaliação e a construção da aprendizagem. É preciso repensar a escola, melhorar as práticas e criar uma consciência inclusiva.

Partindo dessa concepção, estamos diante de uma grande oportunidade, e, de fato, nunca olhamos tão verdadeiramente para as escolas como agora, nem fomos tão perceptivos às diversidades, às diferenças e à igualdade de direitos. O número de matrículas definidas como de inclusão cresceu significativamente em todas as etapas e modalidades de ensino desde 2001 em âmbito nacional, tendo como aporte a Resolução CEB nº. 02 de 2001

(BRASIL, 2001c), a qual prevê que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos” e, especificamente, que o “atendimento dos alunos com NEE deve ser realizado em classes comuns do ensino regular em qualquer etapa ou modalidade da educação básica”.

Fotografia 4 – Alunos durante culminância do projeto sobre meio ambiente sustentável.



Fonte própria, 2012.

A demanda desse alunado na classe comum impulsionou a uma reflexão sobre as antigas práticas, as condições curriculares adequadas, a necessidade de criar, na escola, ambiente de aprendizagem bem sucedido para todos e de romper com as diversas situações de exclusão existentes na escola.

Atualmente, a Unidade Integrada Padre Delfino passa por um processo de reflexão sobre a garantia de acesso dos alunos, tenham eles necessidades especiais ou não, objetivando construir uma nova cultura escolar, na qual a valorização das diferenças seja contemplada na perspectiva de uma escola inclusiva, como prevê a Política Nacional de Educação Especial. Em termos gerais, a escola propõe-se fazer a inclusão dos sujeitos implicados no processo de ensino e aprendizagem independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, conforme orienta a Declaração de Salamanca (1994), promovendo a inclusão de todos nessa luta contra o preconceito que permeia a nossa sociedade.

2.2 OS ALUNOS DA EJA – IDENTIDADE E EXPECTATIVAS

2.2.1 A especificidade dos alunos da turma da EJA - 3ª Etapa

Os dezesseis alunos da turma de EJA compõem uma realidade que pontuamos aqui em duas dimensões: a primeira lembra a sala de aula da forma mais convencional como a

conhecemos, um local que integra alunos e professores, cujo objetivo de trabalho é a aquisição do conhecimento pelos alunos, e, para isso, na rotina escolar, são priorizadas práticas como apontamentos, textos, leituras, exercícios e avaliações; a segunda sugere o próprio aluno, sua identidade e expectativas.

A sala de aula pode ser vista como um espaço comum, considerando-se que grande parte das escolas públicas brasileiras lembram antigas experiências e as características de um ensino pautado nos moldes tradicionais. No entanto, sabemos que a sala de aula é única, pois lá encontramos a diversidade, cada aluno com sua história, seu costume, seu conhecimento e, além disso, com seus interesses e sonhos.

Sabemos que a sala de aula constitui-se, naturalmente, em um espaço para muitas produções e possibilidades, todavia, exige orientações adequadas. Nessa direção, gestores e professores devem atuar implementando ações que tenham como objetivo tanto o desenvolvimento de capacidades, conteúdos curriculares quanto valores humanos. Entendemos que esses valores são essenciais a uma boa convivência, à formação do grupo, à cultura da escola e às relações que permeiam seu cotidiano, como destaca Valente (1989, p. 133) ao certificar que:

A educação para valores realiza-se em todos os momentos, permeia o curriculum e também todas as interações interpessoais na escola e as relações desta com a família e a sociedade. Manifesta-se nas reuniões, na sala de aula, na definição dos capazes e dos incapazes, na maneira como são recebidas as minorias, pobres ou ricos, frágeis ou bem constituídos, cabo-verdianos ou estrangeiros, vestidos a rigor ou desajustados e sem estilo, etc. Manifesta-se na aula de Ciências, nos métodos utilizados, no maior ou menor uso de argumentos de autoridade, no maior ou no menor rigor com que se colhem os dados, na exigência de verdade nos relatos, na tolerância e compreensão em relação à abordagem de cada um em busca de sentido para as suas experiências.

Nesse novo milênio, o grande desafio da escola é a educação para todos na perspectiva de valores da democracia e da participação, como enfatizam as leis e referências já citadas neste trabalho, assim como são definidas as propostas no Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

Parafraseando Morin (2000), em toda sociedade e em toda cultura, os valores são condições que levam o ser humano a apropriar-se de conhecimentos essenciais a sua existência e evolução. Assim, no cotidiano da sala de aula, temos oportunidade de orientar para o princípio da inclusão, que significa aos sistemas educacionais a necessidade de “especializar-se em função de todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos em

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
/ Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais

situação de deficiência”, como nos referencia Mantoan (2000, p. 1) em sua obra Todas as crianças são bem vindas à escola: “A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos, provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas”.

Este é o sentido da inclusão: a educação de qualidade para todos. É pena que muitos ainda pensem que a inclusão destina-se apenas aos alunos em situação de deficiência e não reconheçam que a ela diz respeito à qualidade de ensino; que as escolas devem estar prontas ao desafio de responder às necessidades de cada um de seus alunos, conforme suas características ou especificidades e diversidade.

Essa conscientização é o primeiro passo para promover as discussões sobre uma nova cultura, prática e política escolar. Portanto, para pontuar as ações no PPP, é necessário o envolvimento da comunidade, principalmente dos professores. Nesse sentido, precisa existir, de forma clara, um marco conceitual que seja construído a partir da visão que os docentes têm sobre desenvolvimento, aprendizagem e diversidade. Assim:

[...] o sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. E só se consegue atingir esse sucesso quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada. Pois não apenas os deficientes são excluídos, mas também os que são pobres, os que não vão às aulas porque trabalham, os que pertencem a grupos discriminados, os que de tanto repetir desistiram de estudar (MANTOAN, 2000, p. 02).

Nesse sentido, Mantoan (2000) demonstra a urgência de privilegiar-se decisões que:

- coloquem a aprendizagem como o eixo das escolas, porque escola foi feita para fazer com que todos os alunos aprendam;
- garantam tempo para que todos possam aprender e que seja reprovada a repetência;
- abram espaço para que a cooperação, a solidariedade, o diálogo, a criatividade e o espírito crítico sejam praticados nas escolas por todos aqueles que compõem a comunidade educativa, pois são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania;

- incentivem a formação continuada e a valorização do professor, que é o sujeito responsável pela tarefa fundamental da escola – a aprendizagem dos alunos;
- melhorem as condições de trabalho do professor, elaborando planos de cargos e carreiras, aumentando salários, realizando concursos públicos de ingresso, acesso e remoção de professores.

Nessa dimensão, o ensino não é especial para alguns alunos, mas sendo um ensino de qualidade, poderá atender a todos, pois:

A inclusão não prevê a utilização de métodos e técnicas de ensino específicas para esta ou aquela deficiência. Os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar, se o ensino for de qualidade, isto é, se o professor considera o nível de possibilidades de desenvolvimento de cada um e explora essas possibilidades, por meio de atividades abertas, nas quais cada aluno se enquadra por si mesmo, na medida de seus interesses e necessidades, seja para construir uma ideia, resolver um problema, ou realizar uma tarefa. Eis aí um grande desafio a ser enfrentado pelas escolas regulares tradicionais, cujo paradigma é conteudista e baseado na transmissão dos conhecimentos (MANTOAN, 2000, p. 03).

Em suma, para tornar efetiva a escola inclusiva, considerando suas relações internas e externas, é preciso exigir dos agentes educativos – gestores e professores – propor a prática, a política e a cultura da escola com o foco em ações, atitudes e currículo reflexivo, pois:

[...] é preciso assegurar que o currículo da escola seja o mais amplo, equilibrado e diversificado possível. As equipes docentes devem fazer uma análise profunda do currículo oficial para verificar em que medida as necessidades do aluno são contempladas e para tomar as decisões adequadas. Será que as capacidades e os conteúdos estabelecidos no currículo captam suficientemente as necessidades dos alunos? Que capacidades e conteúdos seria preciso matizar, desenvolver, ampliar ou introduzir? Que critérios metodológicos se devem contemplar para atender à diversidade? Como organizar os grupos de modo a obter a plena participação de todos os alunos? Como se avaliar o processo de ensino e aprendizagem? Que ajudas e recursos são necessários para facilitar a aprendizagem de todos os alunos? (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 292).

Diante desse desafio, cabe ao professor estar atento a seus alunos, suas características e necessidades, para então definir o que precisa ensinar e como ensinar. Aquele deverá ampliar e explorar sempre as possibilidades em uma leitura que reconheça os interesses e características destes e que provoque o desejo de todos em aprender: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos (DELLORS, 1996). Uma escola para todos necessita aproveitar o máximo dos recursos materiais e humanos.

A seguir, apresentamos alguns episódios que deixam transparecer a dinâmica da sala de aula pesquisada, bem como as características de todos os atores, suas identidades, dificuldades, anseios e expectativas.

2.2.2 Episódio I – (22/05/2012) – Tema: Inclusão escolar

Terminada a aula de matemática na sala de EJA – 3ª Etapa, em acordo com os gestores e os professores, permanecemos em classe para expor aos alunos os propósitos da pesquisa. T.M.S., a intérprete, presente na sala de aula, traduzia as mensagens aos alunos surdos.

Para iniciar nosso diálogo naquele momento, mais uma vez nos apresentamos e aproveitamos para brincar um pouco com os nossos nomes – origem, significado, o porquê da escolha.

Em seguida, anunciamos o tema da pesquisa: inclusão escolar. Perguntamos se já tinham conhecimento sobre inclusão, se sabiam o significado dessa palavra. W.F.M., bem apressado, respondeu pela turma dizendo que apenas tinha ouvido falar. Então, contamos que durante muito tempo muitas pessoas não tinham direito de estudar, de frequentar a escola e apontamos razões sociais e econômicas que serviram para discriminar as classes desfavorecidas. O pobre, o negro, os deficientes, as mulheres, o índio, enfim, muitos não tinham acesso à escola.

Em nosso diálogo, tínhamos como objetivo provocar uma reflexão sobre inclusão escolar. O que é inclusão escolar? As respostas obtidas foram resumidas a partir de um pensamento: inclusão escolar é o respeito ao direito de que todos possam ter acesso à escola e que tenham êxito em sua aprendizagem.

Depois, falamos dos motivos que nos levaram a escolher a turma da 3ª Etapa de EJA para a pesquisa, pois percebemos, nessa turma, uma situação clara de inclusão escolar: alunos surdos e alunos ouvintes estudando na mesma sala de aula. Antes os alunos surdos frequentavam apenas os institutos de surdos, eles não tinham o direito de frequentar a escola comum. Em vista disso, concluímos a existência da inclusão de alunos surdos e iniciamos a análise de como vinha ocorrendo esse processo de inclusão. Além disso, nessa sala havia outras situações de diferenças e inclusão, porque a inclusão não diz respeito apenas aos alunos

em situação de deficiência, mas sim a todos que precisam de apoio para permanecer na escola e aprender.

Logo D.E.F. fez referência a M.D.A.S.F. (aluna com síndrome de Down), lembrando que antes esta estudava na sala de Educação Especial e que agora estava ali, mas não conseguia aprender. Então, destacamos que as estratégias de aprendizagem ou como aprender – são diferentes de uma pessoa para outra, pois às vezes as pessoas precisam de apoio para desenvolver suas capacidades, e com as condições necessárias, todos podem aprender.

Mesmo assim, alguns alunos insistiram: “Ela não aprende, é burra”. Pedimos calma e que pensassem melhor, pois todos nós temos dificuldades. Assim, externamos nosso posicionamento a partir do seguinte discurso: “Se olharmos com cuidado, saberemos entender o outro, suas diferenças, qualidades e seus direitos. Essa é a razão pela qual falamos de inclusão escolar, pois todos nós somos diferentes. É preciso reconhecer as diferenças e saber respeitar o outro; coloque-se no lugar do seu colega. Como é que você quer ser tratado?”.

Demorou um pouco para que conseguíssemos sensibilizar os alunos em relação à colega com síndrome de Down. A resistência em relação a ela refere-se ao seu ritmo lento; já os alunos surdos são aceitos com naturalidade por todos da turma.

Assim, continuamos o diálogo dizendo que queríamos saber: Como as diferenças eram percebidas por eles? Quais os benefícios da inclusão? Quais as dificuldades que enfrentam?, a fim de conhecer melhor cada um dos alunos, como se relacionam e como aprendem juntos. Perguntamos, então: “Podemos contar com a colaboração de todos?”.

Nesse aspecto, a turma foi muito receptiva. Então, fomos à sala de vídeo e convidamos todos para assistir ao filme A grande família. A imagem foi projetada na tela e todos receberam a letra do tema musical desse filme. Conversamos a respeito das cenas, da forma como a família se constitui, dos laços, da afetividade e da importância da família.

Depois, aplicamos o questionário nº. 1, cujos objetivos são:

- fortalecer o vínculo com a turma (aproximação e diálogo);
- conhecer melhor cada um dos alunos e alunas;

- colher informações: dados pessoais, expectativas para com o futuro; a interação no ambiente familiar e escolar e, ainda, de que forma o aluno aprende os conteúdos escolares com mais facilidade;
- perceber as construções (saberes) dos alunos por meio da escrita e do desenho;
- observar o desempenho dos alunos inclusos em situação de deficiência, bem como o desempenho dos demais e as interações;
- observar o nível de ajuda necessário em relação aos alunos surdos, à aluna com síndrome de Down e aos demais alunos.

Nesse sentido, a atividade proposta foi bem sucedida, pois falamos sobre as diferenças existentes entre as pessoas e algumas que são percebidas na própria sala de aula.

Enquanto os alunos ouvintes comentavam, os alunos surdos mantinham os olhos atentos, gesticulavam e apontavam para os colegas tentando mostrar diferenças.

Os alunos acompanharam o filme e a música, divertindo-se com o lúdico proposto. Todavia, o ponto mais questionado referia-se à situação da aluna com síndrome de Down, pois a turma ainda não compreende o porquê dessa situação. Desse modo, constatamos que isso demonstra a falta de diálogo para orientá-los sobre essa questão.

Durante a discussão, essa aluna permaneceu quieta, não emitiu opinião. Quanto ao questionário, ela precisou de ajuda para associar perguntas com respostas e registrar suas ideias. Os alunos surdos precisaram muito da intérprete para realizar a atividade proposta.

Nesse percurso da investigação, um aspecto muito positivo foi a curiosidade e envolvimento com os itens abordados no questionário; a presença da intérprete foi de suma importância; e, apesar do jeito meio rude de um ou outro aluno em relação aos colegas, a turma acredita que há uma boa convivência entre eles.

2.2.3 Episódio II – (11/06/2012) - Tema: Conversando sobre as diferenças

Conversando sobre as diferenças e inclusão escolar, retornamos à turma com a intenção de trocar ideias sobre a temática em foco. Relembramos um pouco a respeito de nossos objetivos e aplicamos o questionário nº. 2 com auxílio da intérprete.

Nesse sentido, é importante enfatizar que novamente procuramos sensibilizar a todos os alunos expondo as questões das diferenças de forma simples: homem/mulher; gordo/magro; a situação presente em sala; ouvintes/surdos e pessoas em situação de deficiência. Entregamos, então, um manual contendo o alfabeto e os numerais em LIBRAS. Eles gostaram, e com ajuda de T.M.S., realizamos uma leitura/exercício. Em seguida, convidamos todos para acompanhar a música: Que diferença da mulher o homem tem – vídeo, som e letra.

Durante a observação das aulas, percebemos que os alunos surdos não sabem ler; conhecem apenas algumas palavras e/ou expressões. Por essa razão, eles dependem muito da intérprete. Nas atividades escritas, é necessário que ela leia e oriente a escrita conforme as respostas desses alunos, os quais frequentam a sala de AEE, no contraturno.

Explicamos, então, as questões. Mesmo falando devagar, notamos o quanto é difícil para o professor ministrar as aulas, pois, quando falamos, esperamos ver as reações, as trocas de olhares. Com os alunos surdos, isso somente acontecia em relação à intérprete.

Desse modo, reconhecemos que a aplicação do questionário nº. 2 foi a mais difícil para todos. Os alunos queriam desistir, deixá-lo em branco. Entretanto, insistimos, solicitando a eles que se esforçassem e respondessem devagar. Então, organizamos pequenos grupos a fim de acompanhá-los melhor. Houve necessidade de contextualizar, citar exemplos, provocar reflexões para que eles pudessem compreender as questões.

Aos poucos, eles foram compreendendo as perguntas e externando algumas ideias, mas foram muito resistentes à escrita. Percebemos, então, que existe a dificuldade em formular respostas mais amplas e reflexivas. Dificuldade de escrever, de organizar as ideias e de pontuar conceitos.

Infelizmente, não conseguimos trazer todos os questionários respondidos como esperávamos. Mas essa vivência indicou-nos como as dificuldades de aprendizagem estão presentes nessa sala de aula e que elas refletem situações de exclusão.

Quanto à participação da intérprete, vale ressaltar que sua intervenção vai muito além da tradução do idioma, visto que, após a explicação do professor, a intérprete precisa estar ao lado do aluno explicado e orientando. Por isso, o intérprete precisa ter base teórica sobre os conteúdos desenvolvidos em sala.

Nesse sentido, questionamos: Por qual razão não tem ocorrido a participação da professora intérprete em relação ao planejamento junto com professor regente e os demais profissionais do AEE? Por que a escola ainda não criou esse espaço?

2.2.4 Episódio III – (de 07 a 27 de agosto/2012) – Tema: Interação aluno-professor, aluno-aluno⁵

A professora da disciplina de matemática desenvolveu a explicação do conteúdo fazendo anotações no quadro. Falava devagar, sempre olhando para os alunos, dirigindo-se a eles pelo nome. Mantinha diálogo com os alunos ouvintes, procurando também ser atenciosa com os alunos surdos. Um aluno surdo gesticulou e a professora notou que ele tinha dúvidas sobre a operação. Ela se aproximou e repetiu a explicação. Nessa ocasião, a intérprete acompanhava e auxiliava a docente. Um aluno ouvinte ficou incomodado porque esta dispensava atenção ao aluno surdo e resmungou: “Só porque é surdo, Mudinho, se não eu dava um tapa”. Os alunos surdos conversam entre si e tentam ajudar-se com a resolução dos cálculos. Começava, então, um diálogo na sala sobre a olimpíada de matemática, a turma logo se entusiasmou. Os alunos surdos não participaram, pois a intérprete estava acompanhando os exercícios. Um dos alunos surdos percebeu a comunicação do outro grupo, queria participar da conversa e apressou-se em chamar a intérprete.

Na aula de Ciências, a professora utilizou alguns gráficos para explicar o conteúdo; falou calmamente, demonstrando paciência com a turma, principalmente com os alunos ouvintes em momentos de indisciplina, mas não se sentia à vontade para se aproximar da aluna com síndrome de Down e dos alunos surdos.

Nessa ocasião, após uma conversa com a turma sobre diferenças entre as pessoas, M.C.S. disse: “Eu me dou melhor com os alunos surdos do que com os outros (conversa, entendimento, aproximação)”. De fato, ela sempre conversa com os alunos surdos; eles gesticulam, apontam, brincam, de algum modo, parece haver comunicação.

Na aula de Geografia, o professor elogiou o comportamento dos alunos surdos, mas reconheceu que não consegue interagir com eles e que não sabe como apoiar a aprendizagem da aluna com síndrome de Down. Para atender os alunos surdos, ele preferiu que a intérprete assumisse essa responsabilidade. O dia de folga da intérprete ocorre todas as

⁵ Obs.: nesse episódio, serão relatados fatos que ocorreram em dias diferentes.
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
/ Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais

sextas-feiras, e o que vem acontecendo é que todos os alunos surdos faltam nesse dia. A professora de História também sentiu a falta desses alunos e disse que não consegue se comunicar com eles sem ajuda da intérprete.

Na relação aluno-aluno, exceto nos momentos de indisciplina de alguns alunos que se utilizavam muito da agressão verbal (sendo que os professores ainda encontram dificuldade para resolver essas questões) e reconhecendo um distanciamento em relação à aluna com síndrome de Down, verificamos que há uma boa interação entre os alunos dessa turma, pois eles trocam ideias, solicitam material emprestado. Dessa forma, a comunicação ocorre, na medida do possível, de forma natural.

Assim, concluímos que, de modo geral, os alunos são receptivos com os professores e os colegas. No entanto, a relação dos professores com os alunos incluídos em situação de deficiência apresenta-se de forma artificial, já em relação aos demais, eles demonstram mais companheirismo e proximidade.

2.2.5 Episódio IV – (03/09/2012) - Participação de M.D.A.S.F. (aluna com síndrome de Down – 23 anos de idade) nas atividades escolares

M.D.A.S.F. aparentava estar atenta; ela mantinha o sorriso no rosto e repetia algumas palavras ditas pelo professor: - Brasil, Região Amazônica... O professor, então, falou sobre o Nordeste e, explicando que este é fonte de riqueza, destacou as condições de vida dos nordestinos que saem da terra natal em busca de trabalho em outras regiões, descrevendo a imigração de retorno. Falou a respeito das situações de risco nas cidades grandes: violência urbana, falta de emprego, de estudo, moradia, drogas... M.D.A.S.F. tentou ajudar completando: – “Falta de praça”. Os alunos sorriram um pouco, e o professor ignorou a situação não aproveitando a fala da aluna, visto que não fez referência à questão do lazer, que também é um aspecto importante. Um colega disse que M.D.A.S.F. é burra, jumenta. O professor preferiu continuar a aula. Outro aluno disse que para M.D.A.S.F. tudo sempre está bem. Ela continuou tentando ajudar e repetiu: carros, ônibus... Seu comportamento era sereno: ora ela observava tudo com admiração, mantendo a atenção no livro como se estivesse lendo, ora olhava para o professor, ora para o quadro.

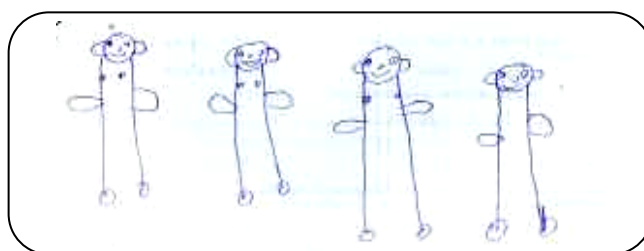
M.D.A.S.F. comportou-se assim durante a explanação de todas as disciplinas; quando houve a correção de algumas questões de matemática, repetiu as respostas apontadas

pela turma ou pela professora. Os colegas a desafiaram: “Ah, quero ver você ir ao quadro e responder antes de todos”. Ela ficou calada e não respondeu, pois não conseguia estabelecer um diálogo rápido e coerente entre perguntas e respostas. Repetia sempre expressões ditas pelos professores, copiava tudo com letra grande e bem desenhada, reconhecia todas as letras, mas não sabia juntá-las, por isso, não conseguia formar sílabas nem palavras; não sabe ler nem escrever. Em uma oportunidade, fizemos um ditado de palavras simples, do qual tivemos como resultado: bola – “boca”; ata – “tiscursila”; uva – “viva”; maçã – “criautimção”.

M.D.A.S.F. às vezes memorizava algumas palavras-chave, como os títulos dos textos, porém, não tinha autonomia em relação ao conteúdo formal em nenhuma das disciplinas. Perguntamos se gostava de estudar, se preferia estudar na classe especial ou ali onde estávamos. Ela respondeu com segurança: – “Gosto de estudar e gosto mais daqui por causa dos meninos da turma”. Perguntamos se ela ia sozinha à padaria comprar leite e pão, ela, então, respondeu: “Vou comprar bombom”. E ao supermercado, você vai? – “Vou com minha mãe”.

Perguntamos a ela: “O que é mais difícil na escola”? Respondeu: – “As provas”. Ela demonstrava ansiedade para recebê-las corrigidas, contudo, mostrou tristeza quando se deparou com as notas. M.D.A.S.F. criava histórias e as contava como se fossem verdade, repetiu durante vários dias que estava grávida. De acordo com nossas observações, percebemos que era preciso enfatizar bem o que era dito para que ela pudesse estabelecer relações. Essa aluna estudou muito tempo na sala de educação especial. Atualmente, frequenta a SRM duas vezes por semana. No ano passado, em 2011, cursava a 6ª série, sendo que o Conselho Escolar decidiu que seria melhor levá-la para a turma de EJA, uma vez que não conseguiu aprovação e já está fora da faixa etária. Ela gosta dos professores e dos colegas, ainda que estes não tenham muita paciência com sua maneira de ser. M.D.A.S.F. surpreende a todos nos eventos em que se apresenta com seu grupo de capoeira.

Figura 1 – Desenho de M.D.A.S.F.: aluna da sala de EJA - 3ª Etapa.



Fonte: Unidade Integrada Padre Delfino.

Diante do que observamos, acreditamos que M.D.A.S.F. poderia estar lendo, pois demonstra segurança na identificação das letras. Nesse sentido, seria essencial motivá-la a formar as palavras por meio do método mais adequado a alunos com síndrome de Down. Logo, os professores da SRM e os professores da sala de aula poderiam investir mais em relação a esse aspecto. Outro ponto importante é que, na sala em que há alunos em situação de deficiência, não se pode deixar de promover um diálogo aberto, visto que esse é um momento valioso para muitas aprendizagens.

2.2.6 Episódio V – (12/09/2012) - Tema: Adaptações pedagógicas para atender a todos os alunos

A professora, após anotação no quadro, explicava o conteúdo: cadeia e teia alimentar. Assim, ela utilizou como recurso um esquema em que animais maiores alimentavam-se de animais menores, e que, dessa forma, estes garantiam a sobrevivência da espécie, formando uma cadeia alimentar. Todos os alunos prestavam atenção. Contudo, M.C.S. não entendeu e começou a perguntar procurando estabelecer relações, mas estranhou os nomes de alguns animais que a professora citou como exemplo, principalmente o preá, e perguntou: “O que é preá?”. Os colegas também começaram a questionar; alguns tentavam explicar; a maioria dos alunos não sabia. Os alunos surdos, percebendo a movimentação da turma, gesticulavam e procuraram a intérprete. M.C.S. queixava-se: “Porque não coloca um animal que a gente conhece? Ou, então, diz logo o que é...”. A professora passa a comentar vagamente sobre as características do preá, acalma a turma e finaliza o apontamento sem aprofundamento em relação à discussão.

Nesse caso, a professora poderia ter aproveitado para dialogar mais com a turma, montando com todos novos exemplos, pois é preciso pensar as práticas pedagógicas de tal forma que valorizem a diversidade de características, capacidades e motivações dos alunos, com o propósito de atender às necessidades educacionais de todos. Nesse sentido, são importantes alguns arranjos ou adaptações pedagógicas que possam ajudar o aluno a compreender os conteúdos, pois o propósito não é limitar a construção do saber, mas oferecer condições para que este seja compreendido e ampliado. Às vezes, os próprios alunos sinalizam as mudanças necessárias, como aconteceu nessa aula.

2.2.7 Identidade e expectativas dos alunos participantes da pesquisa

A fim de destacar um pouco sobre a diversidade do perfil desses alunos, relatamos, a seguir, algumas situações e/ou características observadas durante a pesquisa de campo, em momentos diversificados:

- W.F.M. (15 anos) é meio solto, fala alto, parece querer impor medo aos outros, torna-se agressivo no modo de falar, gosta de chamar atenção, demonstra impaciência com os colegas; às vezes, profere insultos, ignora as advertências dos professores. Contudo, demonstra ser um menino grande que carece de afeto e limite; quer ser policial.
- F.M.A.B. (16 anos) ficou muito feliz com o vídeo de abertura da Grande Família. Nessa ocasião, com curiosidade, desenvolveu o questionário, desenhou a família dela, cantou a música e conversou sobre a atividade. Essa aluna é muito receptiva, principalmente em situações lúdicas. Costuma reclamar quando faltam professores; gosta dos colegas de turma e lamenta que a escola não tenha uma quadra de esportes; sonha em ser doutora.
- W.P.N. (17 anos), aluno surdo, é forte e educado. Bastante atento aos professores e à intérprete, sabe pedir ajuda aos colegas e professores; vai ao quadro nas aulas de Matemática; tenta superar as barreiras da comunicação; gesticula, aponta, mostra seus trabalhos. Ele nos conta que tem dificuldade para entender as disciplinas, mas é tranquilo, sorridente, companheiro e gosta de futebol.
- M.C.S. (15 anos) copiou a primeira parte do apontamento, parou, distraiu-se com o celular e foi chamado pela professora; então, parou e voltou a copiar. Embora seja indisciplinado, ele é observador; questiona muito sobre os temas trabalhados e a prática proposta: “A professora só sabe mandar copiar”; pensa em ser fuzileiro ou engenheiro.
- A.B.P.P. (27 anos) é viúva e tem dois filhos. Ela acompanha bem as aulas, traz exemplos. Trabalha à noite em um restaurante como cozinheira; sabe das dificuldades da vida, tem maturidade que muitos dos colegas ainda não adquiriram. Reclama da falta de tempo para estar com os filhos; concentra-se nos estudos e procura contribuir com o grupo sempre; quer cursar contabilidade.

- J.P.S. (19 anos) é muito risonha. Aluna surda, gosta de brincar, estudar e conversar com sua melhor amiga. Reclama dos professores que escrevem muito e dos colegas que não se comportam bem; aprende melhor com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC; no futuro, quer ser policial.
- F.V.D. (18 anos), aluna surda, queixa-se da sala quente e de estudar bem longe de casa; gosta de utilizar o computador da sala de AEE para aprender melhor. Ela comunica-se muito com os colegas, gosta de fazer perguntas, pede ajuda quando precisa e auxilia os colegas, sempre que pode; quer ser professora.
- D.F.F.N. (16 anos) é atencioso, mas resistente em relação às atividades. Parece que não cresceu, gosta de ser mimado e fazer a turma sorrir. Acredita que aprende com mais facilidade quando se dedica às aulas e gostaria que não houvesse brigas em casa ou mesmo na escola; tem a ideia de ser contador.
- M.D.A.S.F. (23 anos), aluna com síndrome de Down, é quieta e receptiva às aulas; tenta participar repetindo algumas palavras ditas pelo professor, gosta muito da escola. Acredita que aprende melhor, ou com mais facilidade, quando está feliz; dança capoeira; quer ser professora.
- A.P.C.M. (16 anos), aluna surda, também é sorridente, gosta de passear; interage bem com os colegas. Percebe que aprende com mais facilidade por meio de vídeos, cartazes e LIBRAS; seu sonho é ser policial.
- T.S.R. (15 anos) é vaidosa e reservada; comunica-se apenas com alguns colegas. Para ela, uma das principais dificuldades na escola é a questão da amizade e do respeito que deve existir sempre; quer ser veterinária.
- L.F.P.S. (15 anos) desenha muito bem; é calmo e atencioso; gosta de estudar e de ser feliz; obedece aos professores; é simpático com as pessoas. Ele sente falta de uma quadra de esportes.
- A.M.B.S. (15 anos) demonstra rebeldia, quase não participa das atividades e passa o tempo com o fone no ouvido; atrapalha muito a aula e ausenta-se frequentemente da sala.
- J.J.B.C. (16 anos) também é meio rebelde, contudo, quando está presente, procura participar e fazer as atividades.
- A.S.S. (18 anos), aluno surdo, sabe conquistar as pessoas, ajudando sempre que pode. É tranquilo e amigo de todos; gosta de estudar, fazer suas atividades e reconhece que precisa de ajuda para aprender.

- D.E.F. (15 anos) é espaçoso: brinca muito em sala, pouco colabora com a turma, mas é receptivo aos comandos dos professores. Sabe que a falta de respeito é uma das dificuldades existentes na escola. Quanto à escolha de uma profissão, quer ser soldado.

Diante das situações expostas, entendemos, portanto, a diversidade como fonte de enriquecimento e de oportunidade para o aperfeiçoamento da aprendizagem de todos os membros da comunidade escolar (Duk, 2006). Naturalmente, nessa sala de aula, alunos e alunas têm seu jeito de ser, comportamentos, experiências e expectativas, cabendo à escola buscar as adaptações necessárias para solucionar ou amenizar os problemas existentes: faltas dos alunos, resistência às atividades, falta de respeito, solidariedade e NEE.

2.3 NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS - CONHECER, COMPREENDER, AGIR

No ambiente inclusivo, buscamos conhecer e compreender as necessidades educativas especiais (NEE) para, então, agir, promover apoios e estratégias pedagógicas que possam auxiliar os alunos em suas aprendizagens.

Nesse sentido, fazer inclusão significa desejar e realizar mudanças profundas, em termos de concepções e práticas educacionais. Mudanças capazes de criar expectativas diferentes, fundamentadas no princípio do envolvimento da coletividade (MANTOAN, 2005).

Assim, torna-se essencial engajarmo-nos na leitura sobre as dificuldades de aprendizagem e os distúrbios de aprendizagem. A esse respeito, Glat (2007) explica que as dificuldades são provenientes de desarticulações no processo de aprendizagem do sujeito, e os distúrbios estão relacionados às questões orgânicas.

A referida autora destaca a importância de se diagnosticar as dificuldades e/ou distúrbios de aprendizagem para a articulação de um planejamento acessível a fim de que sejam proporcionadas práticas e estratégias pedagógicas eficientes.

Weiss; Cruz (2001, p. 42 apud GLAT, 2007, p. 67) descrevem a situação do sujeito frente às dificuldades de aprendizagem quando afirmam que:

O sujeito que aprende, que está em processo de construção de seu conhecimento, em aprendizagem formal e informal, não é determinado somente pelo potencial cognitivo. Ele é constituído na articulação entre seu aparelho biológico, suas estruturas psico-afetiva e psico-cognitiva, nas interações com o meio social do qual faz parte e onde está inserido.

Entendendo o sujeito aprendente dessa forma, compreendemos suas dificuldades (perturbações, problemas de aprendizagem, fracasso escolar), dentro da pluricausalidade dos fenômenos (...).

Quanto aos distúrbios ou transtornos de aprendizagem, Glat (2007, p. 68) esclarece que estes envolvem sempre um aspecto de funcionamento orgânico do sujeito. “Apesar de não haver ‘cura’ para esta condição, isso não significa, necessariamente, que o indivíduo que tenha esse tipo de distúrbio terá uma dificuldade de aprendizagem se lhe forem garantidas as condições para o atendimento de suas necessidades dentro e fora do espaço escolar”.

Para compreendermos o que são distúrbios de aprendizagem, a autora faz referência à *Learning Disabilities Association of América LDA* (Associação Americana para Distúrbios de Aprendizagem), que caracteriza “um distúrbio de aprendizagem como um transtorno neurológico que afeta um ou mais processos psicológicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem falada ou escrita, que pode se manifestar em uma dificuldade de ouvir, organizar o pensamento, ler, escrever, soletrar ou calcular” (GLAT, 2007, p. 69).

Os distúrbios mais frequentemente diagnosticados por equipes interdisciplinares (terapeutas, educadores e médicos) são: dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia; sendo que os distúrbios de aprendizagem podem, às vezes, fazer parte de outros quadros como, por exemplo, o Transtorno de Déficit da Atenção e Hiperatividade.

Segundo Glat (2007), a diferenciação entre dificuldade de aprendizagem e distúrbio de aprendizagem possibilita uma compreensão melhor das situações que podem estar presentes em uma sala de aula. Essa autora esclarece, também, que há alunos com dificuldades e/ou distúrbios de aprendizagem em todas as classes sociais. Assim, não teremos uma turma sem problemas de aprendizagem, o que se exige da escola é planejar um ambiente inclusivo, atento às diferenças e à diversidade dos alunos.

]2.3.1 A inclusão dos alunos na sala de EJA – 3ª Etapa

Na sala de aula pesquisada, encontramos alunos e alunas com idade entre 15 e 27 anos. Alguns começaram a estudar somente aos 10 anos, em função das condições individuais, sociais e/ou econômicas. No caso dos alunos em situação de deficiência, estes tiveram acesso primeiro à Educação Especial, sendo que, ao serem incluídos, já estavam com idade distorcida em relação à série. Alguns alunos têm histórico de repetência e/ou de abandono da escola por não conseguirem acompanhar as disciplinas, retornando em ocasião posterior. Nessa turma, a aluna que tem mais idade trabalha à noite e já constituiu família: tem 27 anos, dois filhos (cuida deles com ajuda dos pais), é viúva.

Nessa sala de EJA, temos alunos em situação de deficiência e/ou com NEE, alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos indisciplinados e uma aluna com diagnóstico de distúrbio de aprendizagem. Vale ressaltar que todos estão em uma condição especial em relação à idade distorcida da série, ou seja, independente de qualquer outra situação, esses alunos estão em uma modalidade de ensino que é voltada para o resgate do sujeito, visando oportunizar sua inclusão na escola e no meio social.

Diante dessa descrição, é compreensível que os professores questionem as condições de trabalho, até porque, inicialmente, essa turma não era formada somente por dezesseis alunos. No decorrer do ano, houve bastantes desistências, dentre elas, a de um aluno com síndrome de Down e de dois surdos. Esses fatores levaram-nos a questionar os critérios que precisam ser considerados para definir a formação da turma com o objetivo desta ter sucesso em seu desenvolvimento.

Nesse contexto, os alunos incluídos em situação de deficiência são quase sempre oriundos da Educação Especial (que atende alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), visto que na unidade de ensino investigada os alunos incluídos em situação de deficiência são alunos com Deficiência Auditiva – DA (surdos) e alunos com síndrome de Down. Os alunos com Deficiência Intelectual – DI, que representam a maior demanda dos alunos em situação de deficiência, continuam sendo atendidos na Educação Especial, pois a referida escola não dispõe de profissional habilitado para acompanhar essa demanda na SRM. No caso da aluna com síndrome de Down, ela é acompanhada na SRM por um profissional que não tem formação nessa área, pois há carência de um profissional específico nessa escola.

Desse modo, pensar a inclusão de alunos em situação de deficiência e/ou com NEE, quer seja em uma sala de EJA, quer seja em uma sala de Ensino Fundamental I ou II, requer determinadas condições das quais muitas já foram citadas neste trabalho. Além disso, acreditamos que o essencial é promover grupos de estudo juntamente com os profissionais da escola a fim de valorizar o conhecimento sistematizado relacionado aos problemas existentes. Assim, consideramos que refletir com serenidade e seriedade sobre essas questões irá oportunizar ao grupo encontrar respostas as suas inquietações.

2.3.2 Estratégias de ensino para o aluno surdo na escola

A Lei nº 10.436, aprovada em 24 de abril de 2002, afirma que o aluno surdo precisa de um intérprete em espaços institucionais onde as pessoas não falam sua língua. Dessa forma:

Quando se insere um intérprete de língua de sinais na sala de aula abre-se a possibilidade do aluno surdo poder receber a informação escolar em sinais, através de uma pessoa com competência nessa língua. O acesso e o contato com essa língua na escola podem favorecer o desenvolvimento e a aquisição de novos conhecimentos de forma ampla e adequada pelo aluno surdo (LODI; LACERDA, 2009, p. 66).

A inclusão visa favorecer o aluno surdo para que ele tenha acesso aos conhecimentos da cultura do grupo majoritário ao qual ele pertence. “Na medida em que a condição linguística especial do surdo é respeitada, aumentam as chances de ele desenvolver-se e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória em contraponto a uma ‘inclusão escolar’ sem menor cuidado especial” (LACERDA, 2006, p. 27).

Conforme o exposto, concordamos com o referido autor, todavia, reconhecemos o fato de que esse processo de aprendizagem demanda tempo e continuidade, pois, se desde o início da escolarização os alunos desta pesquisa tivessem acesso a um ambiente inclusivo, com as condições justas e necessárias, teriam, hoje, um nível de conhecimento mais amplo.

A perda auditiva compromete muitos dos pré-requisitos para a constituição de estruturas do pensamento relacionadas à linguagem e ao pensamento lógico. “A linguagem é responsável pela organização da ‘atividade psíquica’ humana, interferindo diretamente na estruturação dos processos cognitivos. É considerada característica básica do ser humano, pois permite interações fundamentais para a construção do conhecimento” (VYGOTSKY, 2001).

Assim, é possível compreendermos como é difícil para o aluno surdo apropriar-se dos saberes e conhecimentos e como necessita do apoio dos professores e do intérprete. Em

relação à intérprete da turma pesquisada, é importante ressaltar seu trabalho, pois ela mostrou-se muito pontual e acessível, sempre atenta às adaptações necessárias para que o aluno surdo tivesse acesso a elas. Mais que isso, a intérprete é motivadora e esforça-se muito para atender aos cinco alunos surdos, atuando frente ao comportamento e à dificuldade de aprendizagem de cada um.

Entretanto, ainda que a intérprete permaneça na sala de aula, isto não garante que o nível de conhecimento desses alunos corresponda à 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental II (EJA 3ª - Etapa), pois existem muitas dificuldades: o acesso inicial à escola, como já mencionamos, a falta de acessibilidade em relação à comunicação, oportunidades de participação diferenciadas (a participação só é efetiva se o intérprete estiver acompanhando), o aluno domina a LIBRAS, mas não domina a língua materna (leitura e escrita), além de que o professor, sozinho, não consegue identificar se a dificuldade do aluno surdo diz respeito ao vocabulário ou à compreensão do conteúdo.

Durante a entrevista, a intérprete defende a inclusão escolar para todos os alunos, mas lembra que é fundamental a formação dos gestores e professores, os recursos, o apoio de especialistas, a sala de AEE e, no caso dos alunos surdos, defende uma escola bilíngue. Quanto à aprendizagem, reconhece que os alunos surdos precisam avançar mais e tenham mais autonomia em relação ao conteúdo curricular.

Nesse contexto, outro aspecto que chama atenção é o papel do professor regente, pois o aluno surdo prefere ter contato com a intérprete devido à dificuldade de comunicação com o professor e pelo fato de que este entenda equivocadamente que cabe à intérprete fazer as intervenções.

Na tentativa de solucionar essas questões, Glat (2007, p. 111) apresenta algumas estratégias de ensino para o aluno surdo na escola, como podemos ver a seguir:

- Utilizar a linguagem de sinais, gestos naturais, dramatização, mímicas, desenhos como meio para facilitar a compreensão dos textos que estejam sendo trabalhados em aula.
- Recitar frases completas, sem exagerar na articulação das palavras nem na velocidade da fala.

- Utilizar a escrita no quadro de giz e diagramas de qualquer material escrito, transparências, *slides*, desenhos, entre outros, para escrever as palavras-chave.
- Utilizar recursos e materiais adaptados durante o processo de ensino e aprendizagem, a exemplo do treinador de fala, tablado ou *softwares* educativos.
- Manter o rosto do professor em determinada posição para que fique iluminado pela luz durante a pronúncia das palavras.
- Falar evitando movimentar muito a cabeça ou o corpo a fim de que o aluno registre a leitura da sala.
- Organizar espaços produtivos que permitam ao aluno desenvolver e estimular a criatividade, ludicidade, autonomia, memorização, raciocínio lógico e sociabilização, como cantinho de jogos ou artes, espaços da leitura e espaço de dança.
- Sintetizar e resumir conclusões para facilitar a apreensão das informações abordadas verbalmente.
- Utilizar glossários ou listas de palavras que serão incluídas na atividade desenvolvida e anexá-las em um mural visível a todos na sala.

2.3.3 Inclusão do aluno com síndrome de Down

No início do ano letivo 2012, estavam matriculados dois alunos com síndrome de Down na turma da EJA - 3ª Etapa, um rapaz e uma moça. Mas os familiares do rapaz preferiram pedir a transferência para uma escola especializada da rede particular. Os motivos: a família esperava mais da escola; que o filho fosse mais estimulado e houvesse melhor integração entre todos: alunos e professores. No entanto, essa aproximação e troca de experiências com um aluno nessa condição torna-se mais difícil, pois falta um diálogo mais pontual com a turma, mais informação entre gestores e professores e, principalmente, um plano de ação com foco na inclusão do aluno com síndrome de Down.

Assim, compreendemos que ter informações gerais a respeito da síndrome de Down é imprescindível para aqueles que se propõem a incluir, pois isso é condição básica para compreender suas peculiaridades a fim de evitar o preconceito e a discriminação e, sobretudo, criar um espaço produtivo e de relacionamento saudável.

A fim de elucidar as condições necessárias para a origem da síndrome de Down, fundamentamo-nos na seguinte proposição de González et al. (2007, p. 87): “a causa da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias / Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais

síndrome de Down é a presença de 47 cromossomos nas células em vez dos 46, que é o normal. [...] a síndrome de Down é uma alteração cromossômica que ocorre de uma forma acidental e mecânica durante a divisão celular. Pode afetar a meiose (redução haploide) materna ou paterna, ou ainda a mitose (as primeiras divisões do ovo fecundado). Portanto, o aparecimento em um ou outro momento pode determinar situações diferentes”.

A partir do exposto, outras informações podem ainda ser verificadas, pois o indivíduo com síndrome de Down possui características físicas específicas que o diferenciam de forma mais perceptiva, entre outras: a cabeça é menor, o nariz é pequeno e largo, os olhos são rasgados, com movimentos descontrolados (sendo o canal lacrimal pouco desenvolvido), orelhas pequenas, boca pequena que costuma ser mantida aberta. Há, portanto, comprometimento em relação ao desenvolvimento global desse indivíduo (aspectos físicos, nervosos, motores, cognoscitivos, afetivos).

Mas independente de qualquer situação, a educação faz parte da vida do sujeito com síndrome de Down. Trata-se de um direito, e compete à família e à escola garantir meios para facultar a ele condições necessárias ao seu desenvolvimento. Durante muito tempo pensava-se que o mais adequado seria o tratamento médico. Hoje, porém, existe a compreensão de que o mais importante é proporcionar-lhe apoio para a vida em comunidade, considerando os diversos contextos e relações sociais (família, escola e trabalho).

Segundo Shaloeck (1994 apud GONZÁLEZ et al., 2007, p. 94), devemos proporcionar à pessoa Down a melhor qualidade de vida possível, uma vez que:

A qualidade de vida significa que a pessoa tenha algumas condições de vida desejáveis em relação à vida no lar e na comunidade, ao bem-estar emocional e à inclusão social, ao bem-estar físico, ao emprego e à saúde física e mental, às atitudes e experiências culturais, à vida em casal, etc. A questão é proporcionar ao Down uma série de fatores socioeconômicos, culturais e psicológicos que fazem com que o indivíduo se sinta satisfeito com sua existência e com seu ambiente.

Assim como toda criança, a criança Down precisa ser estimulada. Desde cedo, deve frequentar a escola infantil, ter contato com outras crianças para vivenciar interações sociais entre as próprias crianças e os adultos.

No grupo, aprenderá melhor as normas de convivência, irá comunicar-se melhor com os outros, participará de propostas educacionais programadas, e, em geral, terá um ambiente estimulante apropriado.

Logo, essa criança irá à escola para aprender, construir estruturas necessárias ao seu desenvolvimento, e não para ser ignorada ou discriminada. Não se pode negar a inclusão escolar e social ao sujeito Down, no entanto, a escola deve rever suas práticas, planejar-se a partir de fundamentação teórica e não se manter atrelada aos conteúdos curriculares, sem fazer as adaptações necessárias à melhor qualidade de vida possível.

As pesquisas mostram que, com relação às crianças com síndrome de Down, é importante realizar as adaptações curriculares. Nesse caso, as aprendizagens devem ter sentido para a criança, ser interessantes e motivadoras. Devem, também, fortalecer os traços mais favoráveis da criança. Assim, devemos trabalhar o lado visual, com objetos concretos, em situações semelhantes às naturais, pois tudo isso facilitará a sua aprendizagem.

González et al. (2007, p. 97) esclarece que todos os currículos devem estar equilibrados, pois:

[...] o que é usado para trabalhar com crianças com Síndrome de Down tem ainda mais motivo para manter tal equilíbrio, portanto, deverá ter componentes cognitivos e afetivos, já que temos manifestado que ambos estão muito correlacionados e ainda podem ser potencializados. Outra forma para se motivar os sujeitos é a atuação de seus próprios colegas como mediadores (GONZÁLEZ, 2007, p. 97).

Desse modo, a criança com síndrome de Down precisa de estimulação precoce na área motora, cognitiva, na linguagem, enfim, na aquisição de suas aprendizagens. Precisa, ainda, contar com pessoas responsáveis e preparadas para orientá-la adequadamente, sabendo respeitar seu ritmo (que é lento assim como suas respostas), e realizar diagnóstico diferenciado, bem como uma avaliação que vise avaliar o potencial de aprendizagem do aluno.

2.3.4 Alunos com problemas em relação à aprendizagem dos conteúdos

Outra situação observada refere-se à situação dos alunos com problemas em relação à aprendizagem dos conteúdos, quer sejam de leitura e escrita, quer sejam de matemática. Nesse sentido, percebemos que esses alunos precisam do apoio do professor de uma forma mais diversificada, mais lúdica e motivadora. São alunos que não têm maiores dificuldades e que poderiam estar em estágio mais avançado, inclusive ajudando os colegas em um sistema de tutoria.

A questão surge é a seguinte: por que esses alunos têm dificuldade para se apropriarem do conhecimento? Os professores da escola investigada apegam-se a explicações, tais como: o aluno não tem base, não se interessa, ele pouco estuda.

Essa situação nos preocupa, pois sabemos que isso propicia o desencantamento em relação à escola, aos estudos e talvez implique a desistência, ou seja, o aluno fora da escola, excluído do sistema escolar ou, ainda, represente novas reprovações. Para o aluno da EJA, isso representa um novo momento de exclusão.

Por isso, é necessário diagnosticar o que ocorre com os alunos que se encontram sem ânimo para os estudos. O que a escola pode fazer? Incluir significa buscar melhores respostas educativas. Portanto, a escola não pode justificar a não aprendizagem do aluno por situações pontuadas no próprio aluno.

Temos consciência de que esse problema é complexo, e situações como essa somente podem ser resolvidas com bastante diálogo e reuniões com a equipe. Por conta disso, é necessário buscar um consenso do que deve ser privilegiado na série, de que maneira o trabalho pedagógico pode favorecer a aprendizagem, que estratégias podem ser adotadas para promover um ensino de qualidade e atender às necessidades do aluno.

2.3.5 Alunos com problemas de comportamento, alunos indisciplinados

Na turma pesquisada, foi observada a seguinte situação de indisciplina: alunos que dizem palavra demonstram certa agressividade e/ou falta de limite e, conseqüentemente, pouca atenção às aulas e às atividades propostas. Nesse caso, o que fazer? Os professores sempre reclamam do comportamento dos alunos indisciplinados. Às vezes, colocam o aluno para fora da sala. Então, o problema está resolvido? Não, apenas houve mais uma situação de exclusão.

Dessa forma, retornemos aos conceitos de exclusão e inclusão: são movimentos opostos que se embatem; as situações de indisciplina aqui descritas ilustram, de fato, que, diante de uma proposta de inclusão, deparamo-nos com situações de exclusão. Logo, construir a escola inclusiva requer a reconstrução de seus papéis na tomada de decisão fundamentada e coletiva para que todos os protagonistas possam conhecer, compreender e assumir atitudes, com vistas à cultura, à política e à prática inclusiva.

CAPÍTULO III

PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

“Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que não prescinde da criatividade, pois se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada nos conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular” (MINAYO, 1996, p. 25).

3.1 TIPO DE PESQUISA

Esta dissertação está fundamentada na pesquisa do tipo etnográfica, de natureza qualitativa, cuja atenção está centrada nos elementos constituintes, e constituída do contexto escolar investigado. Nessa acepção, enfatizamos aquilo que desejamos conhecer, interagindo com o conteúdo para compreendê-lo.

Na abordagem qualitativa, investigamos o comportamento, as perspectivas e experiências dos sujeitos do campo de ação pesquisado; portanto, é uma abordagem interpretativa da realidade social, o que a diferencia muito da pesquisa quantitativa. Segundo Hancock (2002, p. 02): “[...] a pesquisa qualitativa está relacionada a achar as respostas às perguntas com as quais começam: por quê? como? de que modo? Por outro lado, a pesquisa quantitativa está mais preocupada com perguntas aproximadamente: quanto? quando? Com que frequência? Até que ponto?”.

Por seu caráter etnográfico, esta investigação está interligar à cultura escolar, compreendendo, assim, uma descrição cultural sobre valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social escolar, que culminará com um relato escrito, resultante do emprego de diversas técnicas.

André (2005, p. 27) destaca que “a pesquisa do tipo etnográfica tem na descrição cultural” seu sentido etimológico. Essa autora apresenta as técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia. Entre elas, temos: **a observação participante** – na qual o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada; **a entrevista intensiva** – cuja finalidade é aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados; e **a análise de documentos** – cujo propósito é contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações sociopolíticas mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes.

André (2005, p. 28-29) destaca, ainda, que muitos pontos fundamentam a pesquisa etnográfica em educação, conforme podemos verificar a seguir:

- ✓ os dados são mediados pelo instrumento humano – o pesquisador –, sendo este o instrumento principal na coleta e na análise dos dados;
- ✓ dá-se ênfase ao processo e não ao produto ou resultados finais;
- ✓ questiona-se: o que caracteriza esse fenômeno? O que está acontecendo nesse momento? Como tem evoluído?;
- ✓ existe a preocupação com o significado – o pesquisador deve aprender a retratar a visão pessoal dos participantes;
- ✓ trata-se de um trabalho de campo – são observados os eventos, as pessoas e as situações em sua manifestação natural;
- ✓ o tempo da pesquisa pode variar considerando-se os objetivos específicos do trabalho, a disponibilidade do pesquisador, sua aceitação pelo grupo e o número de pessoas envolvidas na coleta de dados;
- ✓ utilizam-se os processos de indução e descrição; os dados descritivos estão relacionados a situações, pessoas, ambientes, depoimentos e diálogos para que o pesquisador reconstrua-os em forma de palavras ou transcrições literais;
- ✓ adota-se um plano de trabalho aberto e flexível, no qual os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta de dados reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos, repensados.

Vale ressaltar que esta pesquisa é ainda definida como um estudo de caso do tipo etnográfico, pois preenche os requisitos da etnografia, abordando um conhecimento particular: uma unidade de investigação dentro de um recorte espacial e temporal, que é a Unidade Integrada Padre Delfino e seus alunos da turma de EJA, levando-se em consideração o fato de alguns deles apresentarem NEE.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Esta pesquisa de campo foi realizada na Unidade Integrada Padre Delfino, estabelecimento de ensino pertencente à rede pública estadual do município de Timon-MA. Conforme já foi mencionado, essa escola funciona em três turnos, com algumas modalidades de ensino: Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), Educação Especial e Educação de Jovens e

Adultos – EJA (com a inclusão de alunos com NEE tanto em turmas do Ensino Fundamental II como na EJA).

Nesse contexto, temos como sujeitos desta pesquisa: duas gestoras, sete professores, uma intérprete, três profissionais do AEE e dezesseis alunos matriculados na turma de EJA, no ano 2012.

Dentre esses alunos, alguns em situação de deficiência e/ou NEE estão matriculados na sala de EJA – 3ª Etapa, à tarde (turma pesquisada). Diante disso, ressaltamos que, entre todas as turmas existentes nesse turno, ela é a que apresenta, de forma mais explícita, situações de inclusão. Nesse sentido, buscamos a Direção Pedagógica da Unidade Integrada Padre Delfino para nos inteirarmos das condições de criação e montagem dessa sala de aula. Esta, então, nos informou das práticas inclusivas, contudo, relacionou as dificuldades enfrentadas.

De acordo com a direção da escola, as dificuldades relacionadas às práticas escolares inclusivas ali desenvolvidas são de ordem técnica, uma vez que há um número reduzido de especialistas disponíveis para essa modalidade de ensino, aptos a lidar com as diferenças dos alunos, pois a Unidade Integrada Padre Delfino conta somente com uma intérprete, que está alocada na sala de aula comum; outros profissionais, como o fonoaudiólogo e o instrutor de LIBRAS que atendem na sala de AEE, e como o professor de Sistema Braille, que, no momento da investigação, atendia à comunidade, pois na escola não há alunos deficientes visuais matriculados. Assim, a professora intérprete e o instrutor de LIBRAS concedem acompanhamento aos alunos surdos. Considerando a demanda e a idade desses alunos, os gestores priorizaram a sala de EJA, reunindo-os em um mesmo espaço para conceder-lhes a atenção necessária.

Diante dessas informações, confirmamos nosso objeto de estudo: a especificidade dessa sala da EJA, com o foco na inclusão escolar de todos os alunos, considerando a individualidade desses sujeitos e as NEE ali existentes.

Durante esta investigação, constatamos que nessa turma foram realizadas 26 matrículas, porém, logo no primeiro semestre, ocorreram desistências, permanecendo, desse modo, apenas 16 alunos com distorção idade/série (maiores de 14 anos), alguns deles com problemas que se enquadram na categoria NEE ou em situação de deficiência.

3.2.1 Informações gerais sobre os sujeitos da pesquisa

Nos quadros a seguir, apresentamos as informações gerais sobre os participantes desta pesquisa.

Informações gerais sobre as gestoras participantes da pesquisa:

Quadro 9 – Informações gerais sobre os sujeitos da pesquisa: gestoras.

GESTORAS	FUNÇÃO	FORMAÇÃO INICIAL
M.G.A.	Diretora	Licenciatura Plena em Pedagogia
M.R.C.P.	Diretora Adjunta	Licenciatura Plena em Letras Português

Fonte: Unidade Integrada Padre Delfino, 2012.

Informações gerais sobre os professores participantes da pesquisa:

Quadro 10 – Informações gerais sobre os sujeitos da pesquisa: professores.

PROFESSOR (A)	TEMPO DE SERVIÇO	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO CONTINUADA
P1	26 anos	Licenciatura Plena em Ciências da Religião	NÃO TEM
P2	26 anos	Licenciatura Plena em Matemática	Matemática no Ensino Médio
P3	26 anos	Licenciatura Plena em História	História do Brasil nas relações internacionais
P4	10 anos	Licenciatura Plena em Geografia	Especialização em Orientação Educacional
P5	12 anos	Licenciatura Plena em Ciências	Genética e Evolução
P6	25 anos	Licenciatura Plena em Letras Português	NÃO TEM
P7	25 anos	Licenciatura Plena em Letras Inglês	NÃO TEM

Fonte: Unidade Integrada Padre Delfino, 2012.

Informações gerais sobre a professora intérprete participante da pesquisa:

Quadro 11 – Informações gerais sobre os sujeitos da pesquisa: professora intérprete.

PROFESSORA INTÉRPRETE	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO CONTINUADA
T.O.S	Normal Superior	Especialização em Docência e Supervisão
		LIBRAS - Curso básico, intermediário e de intérprete

Fonte: Unidade Integrada Padre Delfino, 2012.

Informações gerais sobre os técnicos responsáveis pelo AEE participantes da pesquisa:

Quadro 12 – Informações gerais sobre os sujeitos da pesquisa: técnicos responsáveis pelo AEE.

PROFISSIONAL DO AEE	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO CONTINUADA
P1 (revisor braile)	Licenciatura Plena em Pedagogia	Revisor Braile
P2 (instrutora de LIBRAS)	Licenciatura Plena em Pedagogia	Especialização em Gestão Escolar LIBRAS – Curso básico e intermediário
P3 (instrutora de LIBRAS)	Licenciatura Plena em Pedagogia	Especialização em Gestão e Supervisão Escolar
		Especialização em Tecnologias em Educação
		LIBRAS – Curso básico e intermediário

Fonte: Unidade Integrada Padre Delfino, 2012.

Informações gerais sobre os alunos da EJA – 3ª Etapa participantes da pesquisa:

Quadro 13 – Informações gerais sobre os sujeitos da pesquisa: alunos da EJA - 3ª Etapa.

ALUNO (A)	IDADE	CONDIÇÃO
A.S.S.	17	Deficiente auditivo e distorção idade/série
A. M. B. S.	15	Distorção idade/série
A.P.C.M.	16	Deficiente auditiva e distorção idade/série
A. B.P. P.	27	Distorção idade/série
D. F. F. N.	16	Distorção idade/série
D. E. F.	15	Distorção idade/série
F. V. D.	18	Deficiente auditiva e distorção idade/série
F. M. A. B.	16	Distorção idade/série
J. J. B.C.	16	Distorção idade/série
J. P. S	19	Deficiente auditiva e distorção idade/série
L. F. P. S.	15	Distorção idade/série
M. D. A. S. F.	23	Síndrome de Down e distorção idade/série
M. C. S.	15	Distorção idade/série
T. S. R.	15	Distorção idade/série
W. P. N.	17	Deficiente auditivo e distorção idade/série
W. F. M.	15	Distorção idade/série

Fonte: Unidade Integrada Padre Delfino, 2012.

Para delinear os sujeitos desta pesquisa, adotamos o seguinte critério: todos devem estar inseridos no processo de inclusão escolar no desempenho de suas atividades. Essa exigência permitiu-nos a análise dos dados coletados, assim como a continuidade do trabalho.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A investigação científica é sempre uma indagação, uma busca de novos conhecimentos e de nova compreensão do objeto investigado (WOOD, 1995, p. 31). Dessa forma, desenvolver uma pesquisa de caráter etnográfico envolve, necessariamente, uma tomada de decisões, na qual somos obrigados a fazer opções de caráter epistemológico, metodológico, teórico e prático. Essa opção acadêmica é sempre uma tarefa difícil para o investigador à medida que cabe a ele assumir as escolhas que necessariamente deverão estar adequadas ao seu objeto de estudo, permitindo-lhe a construção de um novo conhecimento.

A escolha desse método exigiu-nos a adoção de uma posição capaz de nos colocar no espaço escolar com habilidade e competência para negociar, mobilizar, orquestrar e integrar recursos pertinentes a algumas situações singulares, utilizando, para isso, operações mentais complexas, entendidas por Perrenoud (2000, p. 15) como “esquemas de pensamento” que nos permitiram determinar e realizar ações relativamente adequadas à situação, mas também ao sabor da “navegação diária” no oceano do contexto escolar pesquisado.

Em Lapassade (2005, p. 70), encontramos a premissa de que “a sondagem etnográfica implica geralmente uma negociação de acesso ao campo”, embora, segundo o mesmo autor, o investigador já se encontra no campo ao negociar esse acesso. Esse fenômeno não deve ser visto como obstáculo, pois a negociação é uma situação permanente ao longo da pesquisa etnográfica, visto que ela não é definitiva, nem global.

Dando prosseguimento ao pensamento do autor, “a pesquisa etnográfica pode ser descrita como um ‘encontro social’”, pois o investigador indaga de que modo serão sucedidas as condições de coleta de dados no campo, ao envolver dimensões de intersubjetividade e as relações de poder estabelecidas com o grupo estudado (LAPASSADE, 2005, p. 82).

Nessa concepção, a pesquisa etnográfica revela as tensões que acompanham esse processo tanto na vida dos professores quanto na dos jovens e adultos no ambiente escolar, pois quando a questão é de inclusão e exclusão, cruza-se necessariamente com o cultural, o econômico, o político e o social, ou seja,

A principal preocupação da etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são diretamente expressos pelas ações. De qualquer maneira, em toda sociedade as pessoas usam sistemas complexos de significados para organizar seu comportamento, para entender a sua própria pessoa e os outros e para dar respostas e sentido ao mundo em que vivem. Esses sistemas de significados constituem a sua cultura (ANDRÉ, 1995, p. 19).

Levando em consideração esse exposto, Lapassade (2005, p. 148) enfatiza que o termo etnografia designa a descrição de um povo, uma cultura, afirmando que o trabalho etnográfico “implica fundamentalmente a observação participante”. Dessa forma, o que o autor propõe é definir a etnografia como um todo social a partir das observações prolongadas, realizadas em campo com as pessoas.

A etnografia passou a ser utilizada pelos pesquisadores para designar o trabalho de campo de forma mais ampla, no qual as informações vão sendo recolhidas a médio e longo prazo para então subsidiarem uma elaboração teórica mais detalhada. Segundo Spradley⁶ (1979 apud FINO, 2008, p. 34), “[...] etnografia é o trabalho de descrever uma cultura e o principal objetivo do investigador etnográfico é compreender a maneira de viver do ponto de vista dos nativos dessa cultura”.

Compreendida mais como uma ferramenta para apreender o contínuo das pessoas do que um utensílio para estudá-las, a utilização da etnografia, por parte das Ciências Sociais, trouxe avanços qualitativos à pesquisa social, pois com elas o trabalho etnográfico passou a lidar diretamente com a interação dos indivíduos na vida cotidiana, auxiliando o pesquisador na compreensão das práticas e procedimentos, ou seja, “com a pesquisa etnográfica é possível ressignificar a teia de significados culturais que um grupo social apresenta através da descrição densa” (GEERTZ, 1998, p. 73-89).

A esse respeito, Chizzotti (2006, p. 71) corrobora destacando que:

[...] a etnografia caracteriza-se pela descrição ou reconstrução dos mundos culturais originais de pequenos grupos, para fazer um registro detalhado de fenômenos singulares, a fim de recriar as crenças, descrever práticas e artefatos, revelar comportamentos, interpretar os significados e as ocorrências nas interações sociais entre os membros do grupo em estudo.

Reforçando esse conceito, o autor esclarece que o pesquisador permanece em campo envolvido, durante um período durável, na vida cotidiana dos membros de uma comunidade ou grupos homogêneos, geograficamente determinados, partilhando suas

⁶ SPRADLEY, J. P. **The ethnographic interview**. Florida: Harcourt Brace Jovanovich, 1979.
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
/ Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais

práticas, hábitos, rituais e concepções, sem prejulgamentos ou preconceitos pessoais para compreender a cultura dos grupos. Esse contato próximo habilita o pesquisador a alcançar um conhecimento íntimo e amplo do grupo, não só aprendendo o que ocorre no local, mas também como é construído e usado pelos membros do grupo nas atividades habituais do dia a dia.

São as pesquisas de caráter etnográfico, nas escolas brasileiras, que permitem aos estudiosos da educação acreditar que as pesquisas educacionais desenvolvidas hoje, a partir de uma abordagem etnográfica, fujam do tradicionalismo que há anos era utilizado no campo educacional, tendo provocado uma ruptura na forma de fazer educação, inclusive na formação do professor, que deixa de ser uma formação direcionada para ensinar, passando a ser vista na direção de ensinar a pesquisar.

Para confirmar essa ideia, Linhares (2003, p. 105) ressalta que “[...] ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentam a ação da forma mais pertinente e eficaz possível”.

Com relação à especificidade desta pesquisa, a etnografia é entendida como descrição de uma cultura, que pode ser referente a uma comunidade exótica ou a uma sala de aula que, nesse caso, parece-nos exótica por atender muitos alunos incluídos com NEE: cinco alunos surdos ou com deficiência auditiva, uma aluna com síndrome de Down junto com outras situações comuns ao cotidiano escolar (dificuldade de leitura, escrita, interpretação, cálculos), isto é, alunos com necessidade de apoio afetivo e social que também necessitam de auxílio para obter êxito no desempenho de suas atividades escolares.

Desse modo, a tarefa do investigador etnográfico é compreender, do ponto de vista dos nativos, o seu modo de viver. A etnografia dá prioridade à descrição, o mais exato e exaustivo possível da situação pesquisada (BRAZÃO, 2008).

Fino (2008), fundamentado em Sabirón⁷ (2001), chama a atenção para a questão da etnografia como método de investigação originário da Antropologia, que, na opinião do

⁷ SABIRÓN, F. Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de La Educación (I). **Revista Europeia de Etnografia da Educação**. 1. pp. 27 – 42, 2001.

autor, esgota-se num plano estritamente descritivo, e a etnografia escolar, nessa mesma linha, seria a exaustiva descrição da cultura escolar.

Mais especificamente, Sabirón (2001) esclarece que a etnografia da educação investiga instituições, grupos e organizações sociais e supera a estrita dependência descritiva ao ser entendida como devedora de um enfoque pluridisciplinar, uma vez que é pluridisciplinar o saber disponível sobre essas instituições, grupos e organizações.

Conforme Fino (2008), Sabirón (2001) afirma que a dupla vertente de pensamento e de ação, assim como a finalidade dialética da investigação sobre o conjunto dos fenômenos educativos, confere à investigação etnográfica uma intencionalidade distinta da etimológica: a interpretação e a crítica.

Hammersley⁸ (1990 apud FINO, 2008, p. 7) destaca que a etnografia, como termo metodológico de investigação social, comporta a generalidade das seguintes funções:

- a) O comportamento humano é estudado no seu contexto habitual e não em condições artificiais criadas pelo investigador;
- b) Os dados são recolhidos por meio de diversas fontes, sendo a observação e a conversação informal as mais importantes;
- c) A recolha de dados não é estruturada, ou seja, não decorre da execução de um plano detalhado e anterior ao seu início, nem são preestabelecidas as categorias que serão posteriormente usadas para interpretar o comportamento das pessoas;
- d) O foco do estudo é um grupo não muito grande de pessoas, mas, na investigação de uma história de vida, o foco pode ser uma única pessoa;
- e) A análise dos dados envolve interpretação de significado e de função de ações humanas e assume uma forma descritiva e interpretativa, tendo a (pouca) quantificação e análise estatística incluída, um papel meramente acessório.

Desse modo, desenvolvemos esta pesquisa a partir de um estudo teórico assentado no campo da etnografia, com observação participante que, na percepção de Bogdan; Taylor (1975 apud FINO, 2008, p. 4)⁹ “[...] é uma investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos”, de modo que os dados sejam recolhidos de forma sistemática.

Outro enfoque que merece destaque diz respeito à Inovação Pedagógica que pressupõe, conforme reflexão de Fino (2008), um envolvimento obrigatoriamente à prática e que somente é entendível se estudada no local mediante dispositivos de observação participante que visem entender os acontecimentos de dentro.

⁸ HAMMERSLEY, M. **Reading Ethnographic Research: A Critical Guide**. New York: Longman, 1990.

⁹ BOGDAN, R.; TAYLOR, S. **Introduction to qualitative research methods: A phenomenological approach to the social sciences**. New York: J. Wiley, 1975.
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
/ Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais

Portanto, vislumbramos, neste estudo, o olhar dos fazeres pedagógicos dos sujeitos envolvidos no contexto pedagógico da sala de aula da EJA, com uma atenção basicamente rotineira, com vistas a uma descrição densa de uma cultura escolar específica, com necessidade de uma abordagem etnográfica enquanto metodologia, pois esta pesquisa está alicerçada nos seguintes procedimentos:

1. a utilização de um grupo de pessoas (alunos e professores em seu habitat natural – escola) como sujeitos da pesquisa;
2. os dados foram recolhidos através de fontes, as mais diversas, sendo a observação participante e a comunicação informal as mais importantes;
3. a recolha dos dados foi pensada, mas não engessada, de forma que, no decorrer do processo, não pudesse ser mudada quantas vezes fosse necessário;
4. essa flexibilidade não decorreu de forma assistemática, mas de um plano detalhado que implicou o uso de metodologias adequadas para esse procedimento;
5. a análise dos dados decorreu de uma interpretação dos significados de vivências, falares e saberes que possibilitaram uma descrição densa, sem grandes quantificações matemáticas, embora estas possam ser acessadas para complementar entendimentos do contexto.

Tomando como referencial os autores já citados, não nos restam dúvidas de que essas características correspondem ao método etnográfico, conforme nos deixa registrado Lapassade (2005).

A partir das realidades concretas da escola, podemos compreender que um dos aportes dessa abordagem etnográfica é a tomada de consciência por parte do professor-pesquisador de que está tratando de uma área específica de pesquisa, uma vez que as emoções subjazem às questões teóricas durante todo o tempo dedicado à pesquisa de campo e o tempo utilizado na interpretação dos dados levantados. Como exemplo, podemos citar a situação em que, nos primeiros dias de contato com os alunos na escola, fomos recebidas com certa desconfiança e até mesmo confundidas como auxiliares pedagógicas que ali se encontravam para prestar-lhes atendimento em suas tarefas escolares.

Dessa forma, a técnica de observação participante foi utilizada na pesquisa porque, através dela, consideramo-nos parte integrante do grupo pesquisado, e o foco da

investigação, de certo modo, obrigou-nos a abandonar um estado letárgico de que a escola vai muito bem, pois, em uma pilotagem prévia, confirmamos a existência da exclusão nesse espaço escolar. Nesse sentido, embora possamos dizer que exista de forma transversalizada uma boa intencionalidade por parte da escola em atender a todos os alunos (com destaque para a inclusão), ainda assim existe a exclusão.

Após refletir sobre essas considerações, foi nesse aspecto que localizamos o problema, visto que não somos iguais, somos diferentes, e o que se pretende é o respeito à diferença. De início, percebemos que carecíamos de mais informações para não nos limitarmos ao que foi detectado à primeira vista e explorarmos o máximo de informações, bem como alcançar os objetivos da pesquisa e explicitar como a exclusão faz, ali, seu contraponto com a inclusão. Para tanto, foi preciso agregar outros instrumentos investigativos que nos permitissem conhecer a escola por dentro a fim de tornar concreto o que assevera André (1995, p. 41):

Conhecer a escola mais de perto [...] colocar lentes de aumento na dinâmica das relações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou a retém, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde as ações, relações, conteúdos e significados são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.

Por meio das técnicas da observação participante, entrevistas etnográficas e aplicação de questionários semiestruturados, foi possível documentar o não documentado, ler nas entrelinhas,

Abandonando a prática de explicar fenômenos sociais através da metodologia que tece em redes gigantescas as causas e os efeitos e, em vez disso, tentar explicá-los colocando-os em estruturas locais de saber, trocando as dificuldades bem mapeadas, por outras dificuldades quase desconhecidas (GEERTZ, 2000, p. 13).

Conforme Geertz (2000), a descrição refinada em um texto etnográfico procura fazer uma “descrição densa”, detalhada e extensiva de comportamentos situados, inferida de observações para construir uma apresentação holística do fenômeno estudado e de seu contexto, descrevendo os comportamentos em seu ambiente natural e extraindo estruturas reveladoras de significado do fenômeno estudado. Esse autor exemplifica, ainda, a habilidade em descobrir o significado atribuído a uma piscadela marota, densa de significados interacionais reveladores, e a piscadela de mero tique nervoso.

Nessa linha de raciocínio, convém destacar que a característica marcante deste trabalho de campo é a forma como ele foi conduzido, interagindo no cotidiano escolar, no qual os sujeitos estão inseridos diariamente, o que contribuiu para uma separação significativa entre informantes e informados. Diante de desse fato, as informações coletadas permitiram-nos uma retroalimentação que, naturalmente, trouxe um novo entendimento do cenário.

Utilizando as palavras de Geertz (2000, p. 45) “essa experiência de pesquisa tem implicações morais bem mais profundas e diversas para a nossa cultura do que as que são, em geral, utilizadas”.

Assim, percebemos que os estudos das relações sociais não se confinam a um reflexo do cotidiano. Estão muito além disso quando se preocupam com a ressignificação dos comportamentos, revelando outros valores, como respeito, convivência pacífica, interação em uma determinada realidade, observação da cultura escolar, das práticas em sala de aula e demais dependências da escola, além do acompanhamento nas reuniões e entrevistas com professores e pessoas envolvidas no processo de inclusão dos sujeitos com NEE, observando-se, sobretudo, a diversidade dos alunos.

Dando prosseguimento à concretização da descrição densa, na entrada em campo, organizamos um Protocolo de Solicitação de Acesso e Aplicação dos Instrumentos de Investigação no qual os investigados permitiram sua identificação e participação. Quanto aos alunos menores de idade, solicitamos a autorização dos pais ou responsáveis, e aos adultos, sua permissão, por escrito, para participar desta investigação.

Assim, pudemos constatar que na turma pesquisada há alunos que apresentam distorção idade/série e NEE visíveis, carecendo, também, de profissionais especializados capazes de atendê-los. Entretanto, todos se encontram em situação de inclusão, pois todos legalmente têm direito de permanecer na escola e avançar nos estudos. Para esses casos, há necessidade de conduzir programas inclusivos, currículos adaptados, avaliações especiais e adaptação dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Podemos definir esse processo a partir da acessibilidade à aprendizagem, o que não significa facilitar, mas torná-la possível diante das condições do aluno. Em suma, a escola precisa mudar sua rotina para adaptar-se às exigências reais que se apresentam naquela realidade.

Pelo exposto, podemos afirmar que a Educação Inclusiva emerge como um novo paradigma na escola investigada, pois, ao mesmo tempo em que questiona as políticas públicas e o sistema educacional como um todo, em todas as suas dimensões – legal, estrutural, organizacional, administrativa, curricular e pedagógica –, ousa implementar um projeto inclusivo em uma velha matriz de concepção excludente, conforme os eventos organizados recentemente nessa escola, comprovados pelos *folders* em anexo.

A inclusão sustenta-se nos princípios da interação, a qual se caracteriza pela ação mútua entre diversos segmentos e sujeitos sociais; impõe, enfim, uma reciprocidade.

Conforme afirma Mantoan (2003, p. 25):

O radicalismo da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional, à qual já nos referimos anteriormente. Na perspectiva inclusiva, supprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação de aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais).

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Dando prosseguimento à investigação, relacionamos os métodos utilizados para a realização deste trabalho, que foram: **observação da cultura escolar**, as práticas em sala de aula e demais dependências da escola, de reuniões e entrevistas com professores e pessoas envolvidas no processo de inclusão dos sujeitos com ou sem necessidades educativas especiais, observando-se, sobretudo, a diversidade dos alunos; **aplicação de questionários semiestruturados e entrevistas, o registro no caderno de campo; e fundamentação teórica**, a partir da Legislação Oficial e trabalhos produzidos na área de Educação Inclusiva.

Nesse sentido, a construção e a análise dos dados foram realizadas, como já mencionamos, a partir de uma perspectiva qualitativa, levando-se em conta as temáticas, as reflexões e as colaborações dos sujeitos envolvidos, a respeito da aprendizagem, escolarização e inclusão. Foram adotadas, ainda, como instrumentos de investigação, **fichas de matrículas e de acompanhamento dos alunos** a serem utilizadas para coletar dados da vida familiar e escolar dos alunos matriculados, bem como da proposta política pedagógica e curricular da escola.

3.4.1 Questionário aplicado com as gestoras da Unidade Integrada Padre Delfino

Questão 1 – O que significa inclusão escolar?

Quadro 14 – Respostas referentes à questão 1 – gestoras

PARTICIPANTE	RESPOSTA
G1	<i>A inclusão tem sido um grande desafio. Alguns alunos especiais estão incluídos no ensino regular ou nas turmas da EJA. Incluir é garantir o direito desses alunos a frequentarem a sala de aula comum e que possam se desenvolver nos aspectos social e cognitivo.</i>
G2	<i>A inclusão escolar tem como objetivo incluir os alunos independente de suas condições.</i>

Fonte própria, 2012.

Questão 2 – Em relação à inclusão dos alunos em situação de deficiência e/ou NEE, o que a escola já conseguiu? Quais as principais dificuldades?

Quadro 15 – Respostas referentes à questão 2 – gestoras.

PARTICIPANTE	RESPOSTA
G1	<i>Conseguimos organizar o espaço físico; a acessibilidade física é razoável em nossa escola. Temos a sala de AEE; alguns profissionais que dão suporte aos alunos especiais. As dificuldades estão mais relacionadas à especificidade da demanda. Temos alunos surdos e alunos com síndrome de Down incluídos, mas nossos professores não têm formação nas referidas áreas. Também o preconceito que ainda existe em nossa sociedade. O aluno surdo, exemplo, muitas vezes é chamado de surdinho ou mudinho.</i>
G2	<i>A escola tem caminhado; a Educação Especial, que trabalha especificamente com os alunos que mais precisam ser incluídos. Ela está aos poucos encaminhando os alunos para a sala de aula comum. Todos começam a entender melhor o que é a inclusão. Concordo que a principal dificuldade seja a falta de formação e o que preconceito que ainda existe.</i>

Fonte própria, 2012.

Questão 3 – Por que há tantos alunos incluídos em uma única sala de aula, como é o caso da turma de EJA – 3ª Etapa?

Quadro 16 – Respostas referentes à questão 3 – gestoras.

PARTICIPANTE	RESPOSTA
G1	<i>Por que a escola não dispõe de profissionais para que possamos distribuir esses alunos em diferentes salas de aula.</i>
G2	<i>A verdade é que a escola tem poucos profissionais com formação adequada para atender a todos os alunos incluídos.</i>

Fonte própria, 2012.

3.4.2 Análise das entrevistas com as gestoras

Dando prosseguimento a mais uma das etapas deste trabalho, desenvolvemos o questionário com a gestão administrativa da referida escola a partir da apreciação dos fatos mais relevantes encontrados tanto nas respostas aos questionamentos quanto nas situações vivenciadas durante o percurso desta investigação.

Assim, a partir da análise dos depoimentos das gestoras com relação ao significado de inclusão, percebermos que, ao mencionar esse tema, suas respostas aproximaram-se dos conceitos defendidos na fundamentação teórica deste trabalho. Em uma das situações, reporta-se aos alunos surdos e alunos com síndrome de Down, demonstrando ciência de que estes devem ser matriculados e atendidos pela escola, nas turmas de ensino comum. Contudo, não enfatizaram os princípios da escola para todos como processos educativos democráticos que atendam à diversidade dos alunos, assim como a necessidade de se desenvolver habilidades por parte de toda essa comunidade escolar: novas culturas, novas práticas, novas políticas inclusivas.

Com relação aos avanços da escola no que se refere à Educação Inclusiva, as declarações das duas gestoras convergiram para pontos em comum, como: adaptação do espaço físico e implementação da sala de AEE, a qual possibilita ao aluno oriundo da Educação Especial o acesso ao ensino na classe comum. Da mesma forma, os depoimentos sobre as dificuldades enfrentadas coincidiram, tendo como ponto principal a carência de formação do corpo docente necessária para lidar com diversas situações de inclusão.

No que diz respeito à inclusão de muitos alunos em uma mesma sala de aula – EJA - 3ª Etapa –, os depoimentos também foram concordantes, apresentando a falta de recursos humanos como justificativa para essa situação. Nesse sentido, entendemos que, no caso dos alunos surdos, essa situação é desfavorável à inclusão destes, pois a escola dispõe de apenas uma intérprete para o atendimento de cinco alunos, quando, no máximo, poderia atender três.

Consequentemente, a inclusão proposta pela escola fica bastante prejudicada, uma vez que é muito difícil oferecer o suporte técnico-operacional adequado a sua realidade, devido a essas condições.

3.4.3 Questionário aplicado com os professores da Unidade Integrada Padre Delfino

Questão 1 – A Educação Inclusiva está presente na escola através dos documentos oficiais, como PPP, Regimento Interno ou Planejamento?

Quadro 17 – Respostas referentes à questão 1 – professores.

PROFESSOR(A)	RESPOSTA
P1	<i>Sim, pois o PPP da escola é calcado no respeito às diferenças individuais e na igualdade de valor entre as pessoas, logo, contempla a inclusão.</i>
P2	<i>Não tenho conhecimento desses documentos (PPP, Regimento Interno), mas acredito que sim, pois a Educação Inclusiva já funciona há bastante tempo na escola.</i>
P3	<i>Sim, em uma escola onde existem vários alunos com deficiência, necessariamente a inclusão está sendo feita.</i>
P4	<i>Infelizmente os professores não têm acesso ao PPP ou ao Regimento Interno. Contudo, no momento do planejamento, penso em todos os alunos, mas reconheço que é difícil promover a inclusão da maneira como a escola funciona.</i>
P5	<i>Ainda não tive acesso ao PPP da escola, mas a inclusão de alunos com deficiência já vem ocorrendo há algum tempo.</i>
P6	<i>Sim, pois a inclusão é uma realidade que já faz parte da escola.</i>
P7	<i>Não. Os alunos estão em sala, mas é difícil fazer a inclusão.</i>

Fonte própria, 2012.

Questão 2 – Como você descreve a rotina escolar na sala de EJA - 3ª Etapa?

Quadro 18 – Respostas referentes à questão 2 – professores.

PROFESSOR(A)	RESPOSTA
P1	<i>Quanto à aprendizagem dos alunos, considero o rendimento baixo.</i>
P2	<i>A turma é diferente, porque os alunos têm mais idade, querem mais liberdade, e são duas séries durante o ano letivo. Sobre as aulas, gosto de colocar os conteúdos dando bastante ênfase, apresento exemplos do cotidiano, sempre escrevo no quadro cada problema, os passos para resolvê-los, utilizo o máximo de gráficos e esquemas para tentar atender às necessidades de todos.</i>
P3	<i>Os alunos da EJA apresentam reprovações anteriores ou desistência dos estudos por problemas familiares, necessidade de trabalhar, descrença na escola ou por algum tipo de comprometimento em relação à saúde, à condição física, à aprendizagem. Mas a proposta pedagógica é semelhante à modalidade do ensino fundamental, há sempre preocupação em desenvolver os conteúdos e realizar atividades focando a aprendizagem do aluno.</i>
P4	<i>Na EJA, alguns alunos demonstram preocupação com os estudos, sabem que é uma nova oportunidade, mas há alunos que não valorizam as aulas, os conteúdos, a aprendizagem. É preciso muito esforço do professor para que todos participem, e quando há situações especiais, como é o caso dos alunos surdos, ou ainda alunos com outra deficiência, é bem mais difícil.</i>
P5	<i>Na EJA, as aulas acontecem da mesma forma das demais turmas. Há falta de recursos didáticos, contudo, considero bom o rendimento dos alunos surdos.</i>
P6	<i>As aulas da EJA exigem mais dedicação do professor. É necessário ampliar as informações de cada conteúdo, resgatar conhecimentos que já deveriam estar claros para os alunos, mas eles não lembram, não sabem.</i>

PROFESSOR(A)	RESPOSTA
P7	<i>Os alunos da EJA têm mais dificuldade que os demais, por isso é difícil avançar o conteúdo. Dessa forma, prefiro privilegiar conteúdos básicos com poucas atividades.</i>

Fonte própria, 2012.

Questão 3 – Quanto à inclusão escolar, quais as dificuldades encontradas?

Quadro 19 – Respostas referentes à questão 3 – professores.

PROFESSOR(A)	RESPOSTA
P1	<i>A falta de experiências anteriores com alunos incluídos, a falta de material didático, e o baixo desempenho escolar do aluno que é diferente, torna seu aprendizado mais lento.</i>
P2	<i>A necessidade de mais apoio para que os alunos possam assimilar melhor o conteúdo, material didático, tarefas extras em folha, melhor acesso ao laboratório de informática e à biblioteca; a questão da formação do professor, pois não possuo conhecimento em LIBRAS; a necessidade de maior integração entre profissionais do AEE com os professores que atendem aos alunos com deficiência. A participação desses profissionais no planejamento ajudaria com relação ao conteúdo trabalhado em classe e no apoio à aprendizagem no AEE, pois o professor não tem como fazer inclusão sem uma rede de apoio, ou seja, um trabalho de equipe.</i>
P3	<i>As dificuldades são aquelas voltadas para a formação dos gestores e professores.</i>
P4	<i>No caso do aluno surdo, a principal dificuldade é quando ocorre a ausência da intérprete.</i>
P5	<i>A falta de recursos didáticos visuais e o apoio necessário ao professor.</i>
P6	<i>As dificuldades relacionadas à comunicação e compreensão dos conteúdos que não são exclusivas dos alunos com deficiência auditiva, mas de outros alunos também. A falta de formação adequada do professor e a carência da escola em relação a uma coordenação pedagógica.</i>
P7	<i>A maior dificuldade está relacionada à formação do professor. Nesse caso, é preciso promover capacitações, reuniões e treinamento na própria escola, com a participação de todos.</i>

Fonte própria, 2012.

Questão 4 – Como vem ocorrendo o acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais?

Quadro 20 – Respostas referentes à questão 4 – professores.

PROFESSOR(A)	RESPOSTA
P1	<i>Os alunos são acompanhados pela intérprete e também no contraturno pelos profissionais do AEE.</i>
P2	<i>Todos os alunos com NEE são assistidos pelo professor na sala de aula e, em alguns casos, têm o apoio de outros profissionais no AEE.</i>
P3	<i>O acompanhamento é realizado por meio da sala de AEE.</i>
P4	<i>O acompanhamento é realizado por profissionais especializados no contraturno.</i>

PROFESSOR(A)	RESPOSTA
P5	<i>O acompanhamento é realizado pela intérprete e pelo AEE.</i>
P6	<i>A escola vem fazendo o que é possível. No caso dos alunos surdos, há a intérprete e os professores que procuram ajudar, até os outros alunos querem ajudar, pois existe um bom nível de sociabilidade entre todos; também temos o acompanhamento dos alunos no AEE.</i>
P7	<i>O apoio é feito pelo professor especializado da sala de AEE e pela intérprete, que acompanha as aulas.</i>

Fonte própria, 2012.

Questão 5 – Você acredita que o processo inclusivo favoreça o aluno em relação à construção dos processos cognitivos?

Quadro 21 – Respostas referentes à questão 5 – professores.

PROFESSOR(A)	RESPOSTA
P1	<i>Sim, eu acredito, desde que haja, além do atendimento pedagógico, o acompanhamento especializado de uma equipe com multiprofissionais.</i>
P2	<i>Sim, pois a inclusão ajuda o aluno a aprender, ele se sente mais natural, mais igual, mais motivado; esforça-se para entender, solicita apoio e demonstra confiança.</i>
P3	<i>Sim, pois a inclusão favorece os alunos nos diferentes aspectos: social, afetivo, cognitivo. É positiva, pois permite a participação de todos.</i>
P4	<i>Sim, pois os alunos aprendem a lidar com as diferenças, e no caso dos “especiais incluídos” a maioria acompanha o processo com sucesso.</i>
P5	<i>Sim, porque a inclusão favorece o desenvolvimento do aluno quando há o devido apoio dos profissionais do AEE, da intérprete e a disponibilização de recursos.</i>
P6	<i>Sim, porque o aluno com NEE tem oportunidade de aprender com os outros alunos. Precisa de apoio, mas é melhor do que estar na Educação Especial, pois aqui ele tem amigos de verdade, experiências novas. Torna-se mais difícil para o professor, que precisa aprender a lidar com o aluno especial.</i>
P7	<i>Sim, mas somente quando existe apoio de outros profissionais e dos pais, pois é preciso saber lidar com a necessidade do aluno e ter conhecimento para trabalhar.</i>

Fonte própria, 2012.

Questão 6 – Você acredita que o processo inclusivo favoreça a formação dos profissionais da educação?

Quadro 22 – Respostas referentes à questão 6 – professores.

PROFESSOR(A)	RESPOSTA
P1	<i>Sim, o processo inclusivo favorece a formação dos profissionais desde que haja apoio ao professor, assistência pedagógica e uma equipe multiprofissional.</i>
P2	<i>Sim. A diversidade humana vem sendo compreendida graças à inclusão, antes não se falava de uma escola para todos. Tudo mudou, a inclusão favorece não só a formação profissional, como também a formação do próprio indivíduo.</i>

PROFESSOR(A)	RESPOSTA
P3	<i>Sim, favorece a formação dos profissionais da educação à medida que estamos diante de novos desafios.</i>
P4	<i>Sim, favorece principalmente os profissionais que se especializarem na área.</i>
P5	<i>Sim, mas só funciona com apoio aos professores.</i>
P6	<i>Sim, porque penso que o professor precisa sentir-se desafiado a aprender e isso acontece quando temos alunos inclusos. Além disso, precisamos estar atualizados, precisamos da formação continuada.</i>
P7	<i>Há muita dificuldade em lidar com os alunos inclusos. A inclusão só vai favorecer a formação do professor se houver oportunidade de formação continuada e em serviço.</i>

Fonte própria, 2012.

3.4.4 Análise das entrevistas com os professores

Neste subitem, passemos, então, à análise da entrevista com os professores da Unidade Integrada Padre Delfino, cujo desenvolvimento realizar-se-á a partir dos aspectos observados e do questionário anteriormente proposto.

Assim, ao analisarmos essa entrevista, entre os depoimentos dos professores verificamos a existência do seguinte fato: o acesso limitado ou mesmo o desconhecimento destes às diretrizes que regem os documentos oficiais da escola com referência à Educação Inclusiva, havendo, nesse caso, uma contradição entre teoria e prática, já que a maioria dos docentes relata não ter familiaridade com esses documentos, contudo, referenciam a inclusão em suas práticas pedagógicas. E, embora alguns dos entrevistados afirmem que os documentos específicos dessa escola já tratem da Educação Inclusiva, isso não foi constatado quando tivemos acesso ao PPP, tampouco encontramos em seu teor referência a essa modalidade de atendimento.

Quanto à rotina da escola, os professores tratam a Educação Inclusiva como rotinas de ensino e aprendizagem, desenvolvimento dos conteúdos, avaliações, preocupação com a aula e as situações de aprendizagem. Contudo, não a descrevem de forma satisfatória, pois a maioria tenta explicá-la de modo genérico, enfatizando dificuldades, como, por exemplo, o baixo rendimento dos alunos, sem apresentar uma solução prática para o problema.

Quando perguntado sobre as dificuldades encontradas no processo inclusivo da escola, os docentes foram unânimes em suas reivindicações, destacando a falta de formação

adequada para lidar com a inclusão, seguida da falta de integração entre os membros da equipe.

Relacionado ao quesito de como ocorre o acompanhamento dos alunos com NEE, todos os professores informaram que é realizado pela intérprete e pelos profissionais de AEE, porém, a maioria deles não menciona qualquer tipo de parceria entre professores e equipe de apoio para fazer avançar a aprendizagem desses alunos. Nesse sentido, a integração a qual esses professores reclamam não depende de fatores externos à escola para existir, mas sim da união deles próprios para atingir um propósito, que é a inclusão dos alunos em situação de deficiência e/ou com NEE.

Referente à questão de que o processo inclusivo possa vir a favorecer o aluno em relação à construção dos processos cognitivos, averiguamos que todos os entrevistados concordam, afirmando que isso seja possível, demonstrando suas vivências a partir de exemplos concretos na sala de aula, porém, condicionando sempre a aprendizagem dos alunos ao apoio da intérprete e dos profissionais do AEE. Percebemos, ainda, no discurso de alguns professores certa desconexão com relação à inclusão escolar. Nesse caso, quando se referem aos alunos com NEE como “especiais incluídos” ou “aluno especial”, esses professores põem em prática a situação de exclusão dentro da inclusão, a qual foi mencionada no capítulo anterior, o que nos demonstra a necessidade de uma reavaliação de conceitos para melhorar a assistência a esses alunos e tornar efetiva sua inclusão.

Quando perguntado aos docentes se processo inclusivo favorece a formação dos profissionais da educação, eles sustentaram que sim, com respostas muito próximas às dos quesitos anteriores, quando se reportam às dificuldades e à necessidade de apoio dos demais profissionais.

Contudo, vale ressaltar que, embora os professores refiram-se mais às causas dos problemas do que às medidas adequadas para tentar solucioná-los, eles reconhecem suas fragilidades, reivindicam a parceria dos pais dos alunos, além de atuação de uma coordenação pedagógica eficiente, e enfatizam a formação continuada na área de inclusão escolar como um dos grandes pilares para oportunizar a Educação Inclusiva de fato.

3.4.5 Questionário aplicado com a professora intérprete da Unidade Integrada Padre Delfino

Para dar continuidade ao bloco de questionamentos referente à entrevista com a equipe multiprofissional da Unidade Integrada Padre Delfino, neste subitem, temos a entrevista com a professora intérprete. Em seguida, daremos continuidade às questões da entrevista com os profissionais do AEE dessa escola e finalizaremos esta seção analisando os depoimentos desses entrevistados.

Quadro 23 – Respostas referentes à questão 1, 2, 3, 4 e 5 – professora intérprete.

PERGUNTA	RESPOSTA
1 – De acordo com a legislação vigente, quantos alunos surdos, por turma, devem ser acompanhados pelo intérprete?	<i>De acordo com algumas recomendações, podemos atender até 03 (três) pessoas com deficiência em uma sala de aula.</i>
2 – Que tipo de abordagem/atividade ou recurso favorece a aprendizagem do aluno surdo?	<i>Aquelas em que a acuidade visual é privilegiada.</i>
3 – Como ocorre a interação entre alunos surdos, professores e colegas em classe?	<i>Com os colegas, a interação é mais espontânea, acontece de forma natural, já com os professores, apesar de saudável, é estática.</i>
4 – Quais os aspectos relacionados à inclusão do aluno surdo (dificuldades encontradas, processos cognitivos, valores éticos etc.) que mais chamam sua atenção?	<i>As barreiras causadas pela falta de comunicação e/ou pela má interpretação de alguns atos (sinais) e, principalmente, pela obrigatoriedade de o aluno surdo ser bilíngue.</i>
5 – Para o aluno surdo, você acredita que o processo de inclusão favoreça a construção da aprendizagem dos conteúdos curriculares?	<i>Se a inclusão fosse trabalhada em todos os aspectos, sim, mas falta muito para que o surdo seja, de fato, sujeito da aprendizagem nos moldes das escolas regulares.</i>

Fonte própria, 2012.

3.4.6 Questionário aplicado com os profissionais da sala de AEE da Unidade Integrada Padre Delfino

Questão 1 – O que é inclusão escolar?

Quadro 24 – Respostas referentes à questão 1 – profissionais do AEE.

PARTICIPANTE	RESPOSTA
P1	<i>É atender a todas as necessidades educacionais para que o aluno incluído aproprie-se do conhecimento e tenha oportunidade de acesso ao conhecimento.</i>
P2	<i>Educação adaptada às potencialidades e necessidades de todos os alunos.</i>
P3	<i>Modalidade educacional adaptada para suprir as necessidades e explorar as potencialidades dos alunos.</i>

Fonte própria, 2012.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
/ Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais

Questão 2 – Nesta escola, existe inclusão escolar?

Quadro 25 – Respostas referentes à questão 2 – profissionais do AEE.

PARTICIPANTE	RESPOSTA
P1	<i>Existe parcialmente. Mas só pelo fato de haver os profissionais e a sala de AEE já é um avanço, porém, precisa melhorar o atendimento em relação à frequência: são dois dias para cada aluno, mas às vezes eles faltam.</i>
P2	<i>Sim, como exemplo, temos o atendimento especializado na sala de AEE, acompanhamento pelo intérprete, os alunos incluídos nas salas de aula comum, adaptações na estrutura física e alguns instrumentos e materiais didáticos especializados.</i>
P3	<i>Sim, pois existem alunos incluídos nas salas de Ensino Fundamental e na EJA; eles também são acompanhados na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).</i>

Fonte própria, 2012.

Questão 3 – Nesta escola, existem alunos em situação de deficiência (alunos surdos e alunos com síndrome de Down) incluídos. Como você observa essa inclusão considerando o ritmo de aprendizagem desses alunos em sala de aula?

Quadro 26 – Respostas referentes à questão 3 – profissionais do AEE.

PARTICIPANTE	RESPOSTA
P1	<i>Essa questão destaca o objetivo do nosso trabalho, pois a inclusão só tem sentido se esses alunos se apropriarem do conhecimento para que sejam sujeitos capazes e produtivos. Ainda não temos as respostas esperadas, falta muito. É algo que não vai ser alcançado de forma imediata, pois precisamos instrumentalizar mais esses alunos. Para tanto, é necessário melhorar a estrutura da escola, a mentalidade de todos a fim de apoiar a inclusão de forma mais consciente e satisfatória. O apoio do AEE tem por objetivo atender às necessidades educacionais específicas dos alunos, sem que as famílias precisem recorrer a atendimentos exteriores ao ambiente escolar. Então, cada instrutor deverá estar ciente das condições dos alunos que irá assistir e planejar as intervenções para que eles avancem o máximo possível. No caso dos alunos com baixa visão que são das escolas vizinhas atendidos aqui, vejo com atenção os conteúdos planejados da série em que estão matriculados porque preciso antecipar algumas informações para que o aluno sintam-se mais confortável na sala de aula. Tendo esse conhecimento prévio, ele poderá participar da aula com mais segurança. Muitos dos conhecimentos são trabalhados com material concreto, material dourado, soroban, recurso da informática acessível, entre outros. O aluno com baixa visão só consegue aprender o braile quando reserva sua visão para outras atividades, como a locomoção. Ele não pode estar com a visão fixa no livro ou no computador, tem que usar o tato e a audição. Então, por enquanto as provas são orais; temos o exemplo de uma aluna do 3º ano fundamental (deficiente visual): ela está no mesmo ritmo de aprendizagem dos colegas de sua sala. Enquanto ela aprende o braile, estamos trabalhando também a escrita, a leitura, enfim, o conteúdo curricular proposto para a turma. Mas sei que essa não é a realidade de todos os alunos incluídos.</i>
P2	<i>É possível a inclusão desde que haja modificação quanto ao currículo, metodologia e avaliação. É preciso que haja mudança de ideias e conceitos na tentativa de resolver problemas e entraves, porque a realidade ainda deixa muito a desejar.</i>

PARTICIPANTE	RESPOSTA
P3	<i>Ainda que sejam acompanhados pela intérprete e frequentem a sala de AEE, vejo que é muito difícil. Primeiro, o número de alunos em situação de deficiência numa sala comum é de, no máximo, três, e aqui, no caso da EJA - 3ª Etapa, tínhamos sete alunos surdos, agora são cinco; e dois Down, agora, um. Além disso, os professores não estão preparados para desenvolver metodologias adequadas para facilitar o processo ensino e aprendizagem desse alunado.</i>

Fonte própria, 2012.

4 – Você acredita nos benefícios da inclusão para o aluno em situação de deficiência e/ou NEE?

Quadro 27 – Respostas referentes à questão 4 – profissionais do AEE.

PARTICIPANTE	RESPOSTA
P1	<i>Eu tenho baixa visão, e, da minha infância até a universidade, não tive o apoio que a inclusão oferece, precisava ir longe para encontrar pessoas que me ajudassem. Hoje, o direito de acesso à escola é uma realidade, e o aluno deve ter acesso às oportunidades de ensino e aprendizagem. É mais natural, menos sofrido. O deficiente tem sempre que superar barreiras, mas hoje ele é percebido como sujeito ativo e tem mais apoio.</i>
P2	<i>Sim, mas há necessidade de maior integração entre alunos e professores, de intensificar o atendimento na sala de AEE.</i>
P3	<i>Sim, mas é preciso viabilizar as mudanças necessárias, inclusive de políticas públicas que favoreçam as condições de trabalho dos profissionais de educação.</i>

Fonte própria, 2012.

Questão 5 – O que pode ajudar o professor em sua rotina diária com alunos de EJA e alunos inclusos na educação especial?

Quadro 28 – Respostas referentes à questão 5 – profissionais do AEE.

PARTICIPANTE	RESPOSTA
P1	<i>A formação continuada e maior aproximação entre os profissionais do AEE, do ensino das classes comuns e da Educação Especial visando à melhor organização da escola na perspectiva inclusiva.</i>
P2	<i>O Planejamento visando à integração dos alunos na superação das dificuldades e à exploração de suas potencialidades.</i>
P3	<i>Conhecimento de metodologias adequadas para a aprendizagem e uso das tecnologias adquiridas através de capacitações.</i>

Fonte própria, 2012.

3.4.7 Análise das entrevistas com a professora intérprete e os profissionais de AEE

Partindo da entrevista com a professora intérprete da escola a respeito da inclusão escolar, pudemos observar que, embora suas respostas aos questionamentos levantados tenham se efetivado de maneira bastante sucinta, percebemos que as dificuldades exigem dessa docente muito esforço para o trabalho com a inclusão dos alunos surdos, visto que o

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
/ Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais

número de alunos excede a quantidade recomendada para que a aprendizagem ocorra de maneira eficiente e há necessidade de que esses alunos apropriem-se da língua falada por seus pais para incorporá-la a Libras, sem, no entanto, renegar sua identidade.

Prosseguindo à análise, conforme os depoimentos dos profissionais do AEE, percebemos que seus descontentamentos estão bem próximos aos dos professores, pois, segundo estes, falta integração entre os membros da equipe da comunidade escolar como um todo; há necessidade de reformulação do planejamento escolar; é preciso avançar para concretizar a inclusão dos alunos em situação de deficiência e/ou NEE, incluindo a mudança de postura e necessidade da formação continuada na área de Educação Inclusiva.

Diante disso, reconhecemos a validade dessas reivindicações, pois, a partir desta investigação, pudemos vivenciá-las na prática. Entretanto, consideramos, também, que isso por si só não basta. É preciso ressignificar a escola inovando seu cotidiano no que diz respeito à cultura, política e práticas inclusivas, com investimentos na formação em serviço ou continuada na própria escola para oportunizar as discussões acerca do planejamento, currículo e apoio necessário a todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das reflexões de Blum (1994) na obra **O livro das Runas**, comparamos a Educação Inclusiva à interpretação de uma Runa chamada Uruz, cuja simbologia refere-se à morte que precisa acontecer para dar lugar à renovação, a um novo começo. A morte, nesse caso, significa a incerteza, o medo em lidar com dificuldades do desconhecido; a renovação refere-se ao rompimento do invólucro da atuação tradicional da nossa área e à consciência para buscar soluções concretas para essas dificuldades. Assim, a Educação Especial “ultrapassou a própria forma, e esta forma precisa morrer a fim de que seja liberada a energia vital para um novo nascimento, uma nova forma, o paradigma da Educação Inclusiva”. No entanto, sabemos que a Educação Inclusiva não determina o fim da Educação Especial, e sim um novo começo, cheio de força para romper o imobilismo dos preconceitos e das verdades ultrapassadas para ingressar em uma nova perspectiva plural, inclusiva e mais humana em educação (GLAT, 2007).

Assim, esta dissertação não tem a pretensão de esgotar esta temática ou de oferecer respostas prontas a questões tão complexas, que ainda carecem de mais pesquisas, estudos, reflexões e debates, cabendo-nos tão somente algumas considerações sobre o recorte espacial e temporal acerca da Educação Inclusiva na Unidade Integrada Padre Delfino e o caso da Turma de EJA – 3ª Etapa, no ano 2012.

Para tanto, com base na Legislação Oficial vigente que orienta a educação brasileira, entendemos que, independente da estrutura educacional que lhes seja oferecida, todos os alunos têm direito a frequentar a escola e aprender, inclusive aqueles em situação de deficiência e/ou com NEE e, além disso, aqueles que são estigmatizados pela condição econômica, social, étnica e cultural, cabendo à escola proporcionar-lhes experiências significativas que lhes possibilitem compartilhar dos conhecimentos culturais socialmente construídos.

Entendemos, também, que o potencial de aprendizagem de um indivíduo não se constitui característica ou condição intrínseca fixa determinada por um diagnóstico clínico ou qualquer outra avaliação quantitativa, pois suas possibilidades se ampliam à medida que lhe são proporcionados os suportes e as condições adequadas de aprendizagem, nos diversos campos de conhecimento. Desse modo, podemos afirmar que é no atendimento as suas necessidades que se determinam suas possibilidades de aprendizagem.

Nesse campo de ação, defendemos que a vivência escolar inclusiva amplia em muito as possibilidades sociais desses sujeitos, oferecendo-lhes meios para sua integração social, construção de saberes e inserção no mundo do trabalho, conforme preceitua a LDB nº. 9394/96. Assim, a Educação Inclusiva traduz-se em um desafio para qualquer escola, em geral, e para a Unidade Integrada Padre Delfino, em especial, pois compreendemos que a responsabilidade dessa comunidade escolar deva converter-se em um estado de prontidão de habilidades e competências que ofereçam as respostas educativas adequadas aos seus alunos em situação de deficiência e/ou com NEE na sala da EJA – 3ª Etapa, lugar do nosso olhar investigativo.

Por isso, com base nas análises das observações e memórias do diário de campo, questionários e entrevistas realizados na Unidade Integrada Padre Delfino, verificamos a inexistência de um projeto com vistas à Educação Inclusiva, na medida em que isso não é contemplado no PPP.

Na prática, o que ocorre são ações isoladas, objetivando atender às orientações da Lei e os critérios estabelecidos pela SEDUC/MA, uma vez que, a partir de formações continuadas insuficientes oferecidas aos professores, tenta-se sensibilizar e instrumentalizar a equipe pedagógica e docente a trabalhar na perspectiva da inclusão, assim como: a educação especial encaminhada a alunos que podem ser incluídos; a existência de alguns profissionais especializados e a sala de AEE; adaptações na estrutura física da escola; uma parte dos profissionais da unidade participa de encontros de formação promovidos pela rede cuja temática é inclusão; a inquietude dos professores em relação ao tema, sendo este debatido em encontros informais (o intervalo); eventos realizados na escola que trazem a participação dos alunos em situação de deficiência inseridos nas salas comuns e dos alunos da Educação Especial (ex: dia do livro didático, dia das mães, projeto folclore), e reuniões de pais e mestres para discutir progressos e dificuldades. Assim, considerando o contexto da sala de EJA - 3ª Etapa dessa escola, percebemos que os benefícios da inclusão para alunos em situação de deficiência e/ou com NEE são mais visíveis no que diz respeito à integração do grupo dos alunos dessa turma do que em relação à aprendizagem do currículo educacional.

Contatamos, também, que as dificuldades frente à inclusão estão relacionadas à falta de um marco conceitual, desatualização do PPP, insegurança quanto à fundamentação teórica, falta de tempo para a reflexão sobre a prática escolar e ausência de maior visibilidade da equipe diretiva.

Dessa forma, para garantir a qualidade do ensino, é preciso encontrar alternativas cuja finalidade seja assistir o aluno em suas especificidades. Assim, concorrem para esse fim ações como: promoção de encontros de formação com gestores, professores e demais funcionários; incentivo à formação continuada; melhoria das condições de trabalho; valorização da profissão; presença da família na escola como membro participativo; realização de debates sobre valores humanos a fim de reconhecer as práticas excludentes e diminuir atos de indisciplina; extinção de preconceito, discriminação e da resistência às práticas inclusivas; ampliação da promoção dos alunos da Educação Especial nos espaços comuns: pátio, cantina e área de convivência; diálogo entre os professores das salas comuns com os professores da Educação Especial e os profissionais de AEE; ações que visem à cultura, à prática e à política escolar inclusiva e melhores respostas educativas para todos os alunos.

Nessa concepção, a inclusão escolar tornar-se-á possível com a formação do professor, para este seja capaz de implementar os arranjos pedagógicos necessários, com atividades diversificadas, mais lúdicas, motivadoras e reflexivas, consciente de que, mesmo com o apoio de outros profissionais, será dele a responsabilidade de buscar um planejamento acessível voltado para toda a turma que possa promover avanços significativos.

Vale ressaltar que, a partir desta investigação, foi possível encontrar orientações substantivas para o desenvolvimento de ações inclusivas para a escola, como já referido anteriormente, a partir de análises fundamentadas na Documentação Oficial que orienta a Educação Inclusiva, revisão bibliográfica e trabalhos acadêmicos pertinentes, identificando práticas pedagógicas inclusivas bem sucedidas a fim de cotejá-las com as intenções inclusivas dessa escola.

Nesse sentido, acreditamos que este trabalho tenha avançado nesse campo de conhecimento, chamando a atenção dos professores e gestores da escola lócus da investigação para a importância da inclusão como concepção de trabalho educativo colaborativo, integrante do Referencial Curricular do Ensino Fundamental e integrador na escola atual, visto que não podemos fazer a inclusão sozinhos, mas sim com um esforço coletivo.

Portanto, é urgente a necessidade de se ressignificar o papel da escola para além do aspecto pedagógico, reconhecendo que a ela vêm somando-se atribuições políticas e sociais, principalmente em função da diversidade de características do alunado e da

complexidade das demandas oriundas do contexto socioeconômico, político e cultural, evidenciando-se a importância de reexaminar-se os valores que a escola cultua, dentro de uma perspectiva democrática e inclusiva.

Encerramos este trabalho com a consciência de dever cumprido para com as exigências do Mestrado Interinstitucional do Instituto Superior de Educação Continuada – ISEC e da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT (Brasil e Portugal), com as respostas às nossas indagações, construídas no início desta pesquisa, e o que é mais importante, com um trabalho que traz muitas contribuições para a melhoria do projeto de ensino e aprendizagem a que se propõe a equipe pedagógica da Unidade Integrada Padre Delfino, no que se refere à Educação Inclusiva. Assim, entendemos que a escola inclusiva representa a possibilidade de um trabalho de desconstrução da cultura escolar excludente para, em seu lugar, promover um ambiente em que a diversidade seja o tônus de toda a educação escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BAIMA, G. M. N.; PAIVA, I. G.; LOPES, B. L. F. **Manual para normalização de trabalhos acadêmicos**. São Luís: Eduema, 2011.

BLUM, R. **O Livro de Runas**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº. 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtiem/Tailândia: UNESCO, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1971.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9/1/2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. MEC; SEEP; 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024 de 20/12/1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

BRASIL. Ministério de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, maio de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Plano Editora, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política nacional de educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC,

2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência física/neuromotora. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001c.

BRAZÃO, J. P. G. **Weblogs, aprendizagem e cultura da escola**: um estudo etnográfico numa sala do 1º ciclo do Ensino Básico. Tese de doutoramento. Universidade da Madeira, Funchal: UmA, 2008.

CARVALHO, E. R. **Educação Inclusiva**: com pingos nos “is”. – Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, E. N. S. de; RAPOSO, P. N. Inclusão de alunos com deficiência visual In: **Ensaio pedagógicos** - construindo escolas inclusivas: 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

CARVALHO, E. R. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CERTEAU, M. de. **A Invenção do Cotidiano**. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria & Educação**. Porto Alegre: n 2, 1990, p. 177-229.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Trad. Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORRÊA, V. L. A. dos S.; STAUFFER, A. B. Educação Inclusiva: repensando políticas, culturas e práticas na escola pública. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (orgs.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006.

CURY, C. R. J. (Relator). **Parecer CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. CNE, 2000.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III), da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: < http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso: 12 fev. 2012.

- DELLORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- DEMO, P. **A nova LDB**: ranços e avanços. 16. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- DUK, C. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- FACION, J. R. [et al.]. O papel do professor na Educação Inclusiva. In: FACION, J. R. **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed. Curitiba, Ibepex, 2008.
- FELDMANN, M. G.; D'AGUA, S. V. N. de L. Escola e inclusão social: um relato de experiência. In: FELDMANN, M. G. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, São Paulo, 2009.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. São Paulo, SP: Positivo, 2004.
- FERREIRA, M. E. C. Igualdade e desigualdade na arte, na educação e na reabilitação. In: FERREIRA, E. L. (Org.). **Dança artística e esportiva para pessoas com deficiências**: multiplicidade, complexidade e maleabilidade corporal. Juiz de Fora, MG: CBDCCR, 2005.
- FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FERREIRA, W. B.; MARTINS, R. C. B. **De docente para docente** – Práticas de Ensino e Diversidade para a Educação Básica. São Paulo: Summus, 2007.
- FINO, C. N. Inovação e invariante cultural. In: **Actus do VII colóquio sobre questões curriculares**. Braga: Universidade do Ninho, 2006. Disponível em: <<http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/10.pdf>> . Acesso em: 23 mar. 2012.
- FINO, C. N. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: ESCALLIER, C.; VERÍSSIMO, N. (Org.). **Educação e cultura**. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008.
- FORQUIN, J. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.
- FREIRE, P. **Educação de Adultos** - Método Paulo Freire/ Sonia Couto Souza Feitosa – 2ª ed. Brasília: Líber Editora, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2000.
- GEERTZ, C. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Escola S.A.** Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GONZÁLEZ, E. **Necessidades educacionais específicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GONZÁLEZ, M.; ESCUDERO MUÑOZ, J. **Inovación educativa teorías y proceso de desarrollo**. Barcelona: Humanitas, 1987.

HADDAD, S. Tendências Atuais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: MACHADO, M. M. **A trajetória da EJA na década de 90** – políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”. Disponível em: <http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf>. Acesso: 24 set. 2012.

HANCOCK B. **An introduction to qualitative research**. Trent Focus Group, 2002. Disponível em: <<http://www.trent.focus.Org.uk>>. Acesso em: 05 abr. 2004.

HOFFMANN, J. **Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtiva**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1., jan/jun, 2001.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. Trad. Beatriz Viana Boeira e Nelson Boeira. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LACERDA, C. B. F. A Inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno Cedes**, v. 26, n. 69, maio/ago. Campinas: 2006.

LAPASSADE, G. **As Microsociologias**. Brasília: Líber Livro, 2005.

LIMA, F. J. de. Compartilhando Saberes. In: MARTINS, L. de A. R. (Org.). **Inclusão**. Rio de Janeiro: Vozes; 2006.

LINHARES, C.; SILVA, W. C. da. **Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal**. Brasília: Editora Plano, 2003.

LODI, A. C. B; LACERDA, C. B. F.: **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MANTOAN, M. T. E. In: ABRANTES, S. E.; ALMEIDA, L. D. **Educação e diversidade**. São Luís: UemaNet, 2010, p. 81.

MANTOAN, M. T. E. (Org.) **A integração de pessoas com deficiência**. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. A hora da virada. *Inclusão – Revista da educação especial*. Brasília, out/2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=64&Itemid=193>>. Acesso em: 23 mai. 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Cortez, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Todas as crianças são bem vindas à escola**. São Paulo: Campinas: UNICAMP, 2000. Texto mimeografado. Disponível em: <http://www.pro-inclusao.org.br/textos.html#todas> . Acesso em: 17 mar. 2012.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G., ARANTES, V. A. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

MARANHÃO. **Projeto Político-Pedagógico**: Unidade Integrada Padre Delfino. Timon, 2008.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Referenciais Curriculares**: ensino fundamental. São Luís, 2008.

MARCHESI, A. **O bem estar dos professores**: competência, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARTINS, L. de A. R. [et al.]. **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MINAYO, C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: UNESCO/ Cortez Editora, 2000.

PEREZ-GÓMEZ. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação da aprendizagem – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental/intelectual**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2010.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V.; MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: IPF/Cortez, 1998.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos. **Revista Lusófona de Educação**, v. 8, pp. 63-83, 2006.

SANTIAGO, A. R. F. Políticas de inclusão e cultura excludente: paradoxos do currículo escolar. In: **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, nº 17, p. 21-32, Curitiba, jan./abr., 2006.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, M. P. dos. **Inclusão em Educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, M. de F.; FACION, J. R. Perspectivas da inclusão escolar e sua efetivação. In: FACION, J. R. (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: IBPEX, 2005.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2012.

VALENTE, M. O. A Educação para os Valores . In: MOURÃO, C. [et. al.]. **O Ensino Básico em Portugal**, pp. 133-172. ASA: Porto, 1989.

VASCONCELOS, G. A. N. Puxando um fio. In: VASCONCELOS, G. A. N. (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

VIEIRA, S. L; ALBUQUERQUE, M. G. M. **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Angela Costa Cruz/Por uma Educação Inclusiva: estudo de caso da Unidade Integrada Padre Delfino em
Timon/Maranhão/Brasil

WEISS, A. M. L. CRUZ, M. L. R. M. da. **Informática e os Problemas Escolares de Aprendizagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

WOOD, E. M. **Democracy against capitalism**: renewing historical materialism. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE I

PROTOCOLO DE SOLICITAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA COM OS ALUNOS – DIREÇÃO

PROTOCOLO DE SOLICITAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA - DIREÇÃO

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO CONTINUADA – ISEC
UNIVERSIDADE LUSOFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS – ULHT
TEMA DA DISSERTAÇÃO – POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTUDO DE
CASO DA UNIDADE INTEGRADA PADRE DELFINO EM TIMON-MARANHÃO
MESTRANDA – ANGELA COSTA CRUZ
ORIENTADORA – PROFA. DRA. TELMA BONIFÁCIO DOS SANTOS REINALDO

Ilma. Sra. Diretora da Unidade Integrada Padre Delfino

Profa. Maria da Glória Araújo Silva

Nesta

Ângela Costa Cruz, brasileira, casada, professora, vem mui respeitosamente solicitar a V.S. permissão para aplicar questionários e coletar informações através de entrevista aberta junto aos alunos da Turma de EJA a fim de desenvolver sua pesquisa de campo que culminará com sua dissertação de Mestrado junto a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT /Lisboa – Portugal sob a orientação da Profa. Dra. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo. Certa de sua atenção e disponibilidade, agradecemos,


Angela Costa Cruz
Mestranda


Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo
Orientadora


Maria da Glória Araújo Silva
Diretora

Maria da Glória Araújo Silva
Diretora Geral
FG-2 Mat: 705541

APÊNDICE II

PROTOCOLO DE SOLICITAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA - DIREÇÃO

**INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO CONTINUADA – ISEC
UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS – ULHT
TEMA DA DISSERTAÇÃO – POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTUDO DE
CASO DA UNIDADE INTEGRADA PADRE DELFINO EM TIMON-MARANHÃO
MESTRANDA – ANGELA COSTA CRUZ
ORIENTADORA – PROFA. DRA. TELMA BONIFÁCIO DOS SANTOS REINALDO**

Ilma. Sra. Diretora da Unidade Integrada Padre Delfino:

Profa. Maria da Glória Araújo Silva

Nesta

Ângela Costa Cruz, brasileira, casada, professora, vem mui respeitosamente solicitar a V.S. permissão para desenvolver uma pesquisa de campo, que culminará com a dissertação de Mestrado junto com a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT /Lisboa – Portugal, sob a orientação da Profa. Dra. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo. Essa pesquisa envolve aplicação de questionários, entrevistas e observação de campo como instrumentos necessários para o alcance dos objetivos propostos no projeto de investigação inicial.

Certa de merecer sua atenção e disponibilidade, agradeço antecipadamente,

Ângela Costa Cruz
Mestranda

Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo
Orientadora

Maria da Glória Araújo Silva
Diretora

APÊNDICE III

PROTOCOLO DE SOLICITAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA COM OS PROFESSORES

**INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO CONTINUADA – ISEC
UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS – ULHT
TEMA DA DISSERTAÇÃO – POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTUDO DE
CASO DA UNIDADE INTEGRADA PADRE DELFINO EM TIMON-MARANHÃO
MESTRANDA – ANGELA COSTA CRUZ
ORIENTADORA – PROFA. DRA. TELMA BONIFÁCIO DOS SANTOS REINALDO**

Caro (a) Professor (a),

Nesta

Ângela Costa Cruz, brasileira, casada, professora, vem mui respeitosamente solicitar a V.S. que se disponibilize a dar entrevistas ou a responder questionário que contribuirá para a conclusão da dissertação de Mestrado junto com a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT /Lisboa – Portugal, sob a orientação da Profa. Dra. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo. Essa pesquisa envolve entrevistas e questionários como instrumentos necessários para o alcance dos objetivos propostos no projeto de investigação inicial.

Certa de merecer sua atenção e disponibilidade, agradeço antecipadamente,

Ângela Costa Cruz

Mestranda

Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

Orientadora

Professor(a)

PROFESSORA: LUZIMAR DE JESUS L. LUZ

PROTOCOLO DE SOLICITAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

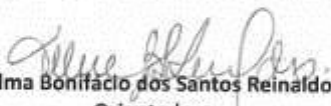
PARA PROFESSORES

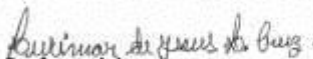
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO CONTINUADA – ISEC
UNIVERSIDADE LUSOFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS – ULHT
TEMA DA DISSERTAÇÃO – POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTUDO DE CASO DA
UNIDADE INTEGRADA PADRE DELFINO EM TIMON-MARANHÃO
MESTRANDA – Angela Costa Cruz
ORIENTADORA – Profa. Dra. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

Caros (as) Professores (as)

Angela Costa Cruz, brasileira, casada, professora vem mui
respeitosamente solicitar a V.S. que se disponibilize a dar entrevistas ou a responder
questionário que contribuirá para a conclusão de sua dissertação de Mestrado junto
a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT /Lisboa – Portugal
sob a orientação da Profa. Dra. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo. Tal pesquisa
envolve instrumentos como entrevistas e questionários necessários para o alcance
dos objetivos propostos no projeto de investigação inicial. Certa de sua atenção e
disponibilidade, agradecemos,


Angela Costa Cruz
Mestranda


Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo
Orientadora


Professor(a)

PROFESSOR: MAURÍCIO DA SILVA CARDOSO

PROTOCOLO DE SOLICITAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

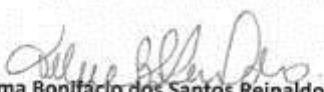
PARA PROFESSORES

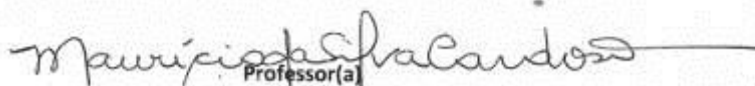
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO CONTINUADA – ISEC
UNIVERSIDADE LUSOFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS – ULHT
TEMA DA DISSERTAÇÃO – POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTUDO DE CASO DA
UNIDADE INTEGRADA PADRE DELFINO EM TIMON-MARANHÃO
MESTRANDA – Angela Costa Cruz
ORIENTADORA – Profa. Dra. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

Caros (as) Professores (as)

Angela Costa Cruz, brasileira, casada, professora vem mui
respeitosamente solicitar a V.S. que se disponibilize a dar entrevistas ou a responder
questionário que contribuirá para a conclusão de sua dissertação de Mestrado junto
a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT /Lisboa – Portugal
sob a orientação da Profa. Dra. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo. Tal pesquisa
envolve instrumentos como entrevistas e questionários necessários para o alcance
dos objetivos propostos no projeto de investigação inicial. Certa de sua atenção e
disponibilidade, agradecemos,


Angela Costa Cruz
Mestranda


Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo
Orientadora


Professor(a)

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias / Instituto de Educação
88

PROFESSORA: ALMIRA ARLETE PEREIRA DE OLIVEIRA

PROTOCOLO DE SOLICITAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

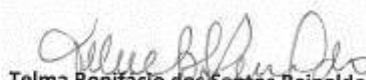
PARA PROFESSORES

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO CONTINUADA – ISEC
UNIVERSIDADE LUSOFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS – ULHT
TEMA DA DISSERTAÇÃO – POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTUDO DE CASO DA
UNIDADE INTEGRADA PADRE DELFINO EM TIMON-MARANHÃO
MESTRANDA – Angela Costa Cruz
ORIENTADORA – Profa. Dra. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

Caros (as) Professores (as)

Angela Costa Cruz, brasileira, casada, professora vem mui
respeitosamente solicitar a V.S. que se disponibilize a dar entrevistas ou a responder
questionário que contribuirá para a conclusão de sua dissertação de Mestrado junto
a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT /Lisboa – Portugal
sob a orientação da Profa. Dra. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo. Tal pesquisa
envolve instrumentos como entrevistas e questionários necessários para o alcance
dos objetivos propostos no projeto de investigação inicial. Certa de sua atenção e
disponibilidade, agradecemos,


Angela Costa Cruz
Mestranda


Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo
Orientadora


Almira Arlete Pereira de Oliveira
Professor(a)

PROFESSOR: TEONES DO RÊGO SILVA

PROTOCOLO DE SOLICITAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

PARA PROFESSORES

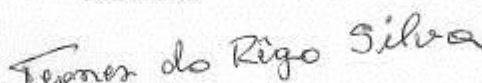
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO CONTINUADA – ISEC
 UNIVERSIDADE LUSOFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS – ULHT
 TEMA DA DISSERTAÇÃO – POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTUDO DE CASO DA
 UNIDADE INTEGRADA PADRE DELFINO EM TIMON-MARANHÃO
 MESTRANDA – Angela Costa Cruz
 ORIENTADORA – Profa. Dra. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

Caros (as) Professores (as)

Angela Costa Cruz, brasileira, casada, professora vem muito
 respeitosamente solicitar a V.S. que se disponibilize a dar entrevistas ou a responder
 questionário que contribuirá para a conclusão de sua dissertação de Mestrado junto
 a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT /Lisboa – Portugal
 sob a orientação da Profa. Dra. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo. Tal pesquisa
 envolve instrumentos como entrevistas e questionários necessários para o alcance
 dos objetivos propostos no projeto de investigação inicial. Certa de sua atenção e
 disponibilidade, agradecemos,


 Angela Costa Cruz
 Mestranda


 Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo
 Orientadora


 Teones do Rêgo Silva
 Professor(a)

PROFESSORA: SANDRA REGINA DE M. C. RODRIGUES

PARA PROFESSORES

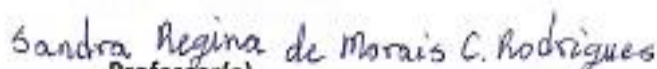
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO CONTINUADA – ISEC
UNIVERSIDADE LUSOFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS – ULHT
TEMA DA DISSERTAÇÃO – POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTUDO DE CASO DA
UNIDADE INTEGRADA PADRE DELFINO EM TIMON-MARANHÃO
MESTRANDA – Angela Costa Cruz
ORIENTADORA – Profa. Dra. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

Caros (as) Professores (as)

Angela Costa Cruz, brasileira, casada, professora vem mui
respeitosamente solicitar a V.S. que se disponibilize a dar entrevistas ou a responder
questionário que contribuirá para a conclusão de sua dissertação de Mestrado junto
a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT /Lisboa – Portugal
sob a orientação da Profa. Dra. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo. Tal pesquisa
envolve instrumentos como entrevistas e questionários necessários para o alcance
dos objetivos propostos no projeto de investigação inicial. Certa de sua atenção e
disponibilidade, agradecemos,


Angela Costa Cruz
Mestranda


Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo
Orientadora


Sandra Regina de Moraes C. Rodrigues
Professor(a)

PROFESSORA: ILHIANE ROSSY DE AQUINO CARVALHO

PROTOCOLO DE SOLICITAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

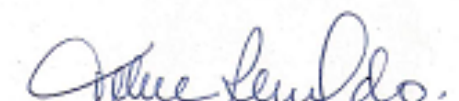
PARA PROFESSORES

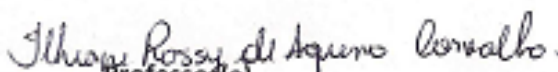
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO CONTINUADA – ISEC
UNIVERSIDADE LUSOFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS – ULHT
TEMA DA DISSERTAÇÃO – POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTUDO DE CASO DA
UNIDADE INTEGRADA PADRE DELFINO EM TIMON-MARANHÃO
MESTRANDA – Angela Costa Cruz
ORIENTADORA – Profa. Dra. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

Caros (as) Professores (as)

Angela Costa Cruz, brasileira, casada, professora vem mui
respeitosamente solicitar a V.S. que se disponibilize a dar entrevistas ou a responder
questionário que contribuirá para a conclusão de sua dissertação de Mestrado junto
a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT /Lisboa – Portugal
sob a orientação da Profa. Dra. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo. Tal pesquisa
envolve instrumentos como entrevistas e questionários necessários para o alcance
dos objetivos propostos no projeto de investigação inicial. Certa de sua atenção e
disponibilidade, agradecemos,


Angela Costa Cruz
Mestranda


Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo
Orientadora


Professora(a)

PROFESSORA: TÂNIA MARIA DOS SANTOS

PROTOCOLO DE SOLICITAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

PARA PROFESSORES


INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO CONTINUADA – ISEC
UNIVERSIDADE LUSOFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS – ULHT
TEMA DA DISSERTAÇÃO – POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTUDO DE CASO DA
UNIDADE INTEGRADA PADRE DELFINO EM TIMON-MARANHÃO
MESTRANDA – Angela Costa Cruz
ORIENTADORA – Profa. Dra. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

Caros (as) Professores (as)

Angela Costa Cruz, brasileira, casada, professora vem mui
respeitosamente solicitar a V.S. que se disponibilize a dar entrevistas ou a responder
questionário que contribuirá para a conclusão de sua dissertação de Mestrado junto
a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT /Lisboa – Portugal
sob a orientação da Profa. Dra. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo. Tal pesquisa
envolve instrumentos como entrevistas e questionários necessários para o alcance
dos objetivos propostos no projeto de investigação inicial. Certa de sua atenção e
disponibilidade, agradecemos,

Angela Costa Cruz
Mestranda


Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo
Orientadora


Professor(a)

PROFESSORA: ANA REGINA SILVA

PARA PROFESSORES

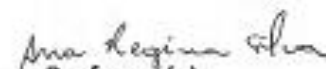
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO CONTINUADA – ISEC
UNIVERSIDADE LUSOFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS – ULHT
TEMA DA DISSERTAÇÃO – POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTUDO DE CASO DA
UNIDADE INTEGRADA PADRE DELFINO EM TIMON-MARANHÃO
MESTRANDA – Angela Costa Cruz
ORIENTADORA – Profa. Dra. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

Caros (as) Professores (as)

Angela Costa Cruz, brasileira, casada, professora vem mui
respeitosamente solicitar a V.S. que se disponibilize a dar entrevistas ou a responder
questionário que contribuirá para a conclusão de sua dissertação de Mestrado junto
a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT /Lisboa – Portugal
sob a orientação da Profa. Dra. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo. Tal pesquisa
envolve instrumentos como entrevistas e questionários necessários para o alcance
dos objetivos propostos no projeto de investigação inicial. Certa de sua atenção e
disponibilidade, agradecemos,


Angela Costa Cruz
Mestranda


Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo
Orientadora


Professor(a)

PROFESSORA: ROSÂNGELA NASCIMENTO SILVA

PROTOCOLO DE SOLICITAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

PARA PROFESSORES

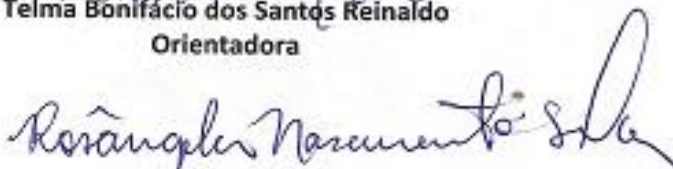
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO CONTINUADA – ISEC
UNIVERSIDADE LUSOFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS – ULHT
TEMA DA DISSERTAÇÃO – POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTUDO DE CASO DA
UNIDADE INTEGRADA PADRE DELFINO EM TIMON-MARANHÃO
MESTRANDA – Angela Costa Cruz
ORIENTADORA – Profa. Dra. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

Caros (as) Professores (as)

Angela Costa Cruz, brasileira, casada, professora vem mui
respeitosamente solicitar a V.S. que se disponibilize a dar entrevistas ou a responder
questionário que contribuirá para a conclusão de sua dissertação de Mestrado junto
a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT /Lisboa – Portugal
sob a orientação da Profa. Dra. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo. Tal pesquisa
envolve instrumentos como entrevistas e questionários necessários para o alcance
dos objetivos propostos no projeto de investigação inicial. Certa de sua atenção e
disponibilidade, agradecemos,


Angela Costa Cruz
Mestranda


Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo
Orientadora


Professor(a)

PROFESSORA: MARIA VALDECI DE MELLO SOUSA

PROTOCOLO DE SOLICITAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA


PARA PROFESSORES

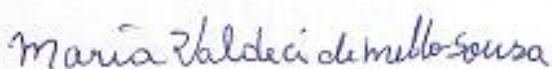
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO CONTINUADA – ISEC
UNIVERSIDADE LUSOFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS – ULHT
TEMA DA DISSERTAÇÃO – POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTUDO DE CASO DA
UNIDADE INTEGRADA PADRE DELFINO EM TIMON-MARANHÃO
MESTRANDA – Angela Costa Cruz
ORIENTADORA – Profa. Dra. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

Caros (as) Professores (as)

Angela Costa Cruz, brasileira, casada, professora vem mui
respeitosamente solicitar a V.S. que se disponibilize a dar entrevistas ou a responder
questionário que contribuirá para a conclusão de sua dissertação de Mestrado junto
a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT /Lisboa – Portugal
sob a orientação da Profa. Dra. Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo. Tal pesquisa
envolve instrumentos como entrevistas e questionários necessários para o alcance
dos objetivos propostos no projeto de investigação inicial. Certa de sua atenção e
disponibilidade, agradecemos,


Angela Costa Cruz
Mestranda


Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo
Orientadora

Professor(a) 

APÊNDICE IV

QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR

**INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO CONTINUADA – ISEC
UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS – ULHT**

**TEMA DA DISSERTAÇÃO – POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTUDO DE
CASO DA UNIDADE INTEGRADA PADRE DELFINO EM TIMON-MARANHÃO
MESTRANDA – ANGELA COSTA CRUZ**

ORIENTADORA – PROFA. DRA. TELMA BONIFÁCIO DOS SANTOS REINALDO

A – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____

Tempo de trabalho na escola: _____

Graduação: _____

Tempo de formação: _____

Disciplina que leciona: _____

Área de pós-graduação: _____

B – DADOS DA PESQUISA

1. Defina Educação de Jovens e Adultos.

2. Defina o que é educação especial.

3. Defina Educação Inclusiva.

4. Nesta escola, existe inclusão escolar? Dê exemplos de formas de inclusão escolar.

5. É possível incluir os alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular da EJA?

6. Existem, nesta escola, profissionais habilitados para trabalhar com alunos da EJA?

7. Você trabalha com essa modalidade de ensino?

8. Quais dificuldades você enfrenta nessa atividade docente?

9. Sabendo da existência de vários alunos surdos nesta escola. Como você observa a inclusão desses alunos considerando o ritmo de aprendizagem em sala de aula.

10. O que pode ajudar o professor na rotina diária com alunos da EJA e alunos inclusos oriundos da Educação Especial?

Muito obrigada pela sua colaboração.

APÊNDICE V

QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ALUNOS – QUESTIONÁRIO 1 (AMOSTRA)

QUESTIONÁRIO Nº 01

PARA OS ALUNOS DA 3ª ETAPA EJA

Tema: Inclusão Escolar -
Francisca Maria de Almeida Brando

A- DADOS PESSOAIS

1- Gênero
() Masculino (X) Feminino

2- Idade: 16 anos Data de nascimento: 11 / 04 / 1996

3- Filiação
Pai: Antônio Pereira Brando
Mãe: Maria de Almeida Brando

4- Endereço: Bolema Park Atômica Rua n 311: 33
Telefone: 88 494166

5- Descreva suas principais características:
Ela sou muito alegre e muito divertida

6- Que profissão deseja ter no futuro?
Ela quer ser doutora e professora

7- Desenhe você e sua família.

B- INTERAÇÃO DO ALUNO NO AMBIENTE ESCOLAR

1- Como você se comporta na sala de aula?

- ☒ Comunica-se muito com os colegas.
☐ Comunica-se às vezes com os colegas.
☐ Não comunica-se com os colegas.
☐ Comunica-se apenas com alguns colegas.

2- Em sala de aula você:

- ☒ gosta de fazer perguntas, de dialogar com a professora.
☐ não gosta de fazer perguntas à professora

3- Em sala de aula você:

- ☒ pede ajuda ou ajuda o colega quando precisa.
☐ não pede nem ajuda o colega.

4- O que você mais gosta em sua escola?

Eu gosto muito da minha professora
e da minha professora

5- O que não gosta na escola?

Eu gosto não da escola por que não tem
quadrado

C- NORMAS DE CONVIVÊNCIA E APREDIZAGEM DOS CONTEÚDOS CURRICULARES

1- De que maneira você aprende com mais facilidade?

Eu aprendo mais rápido na aula da
professora

2- Você sabe o que pode e o que não pode fazer na escola, ou seja, conhece as regras da escola?

- ☒ Sim ☐ Não ☐ Algumas regras

3- Quais as principais dificuldades existentes em sua escola?

Falta professora na escola tem muita falta

D- INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA

1- De que forma você descreve seu relacionamento familiar?

- ☒ amigável, saudável ☐ difícil

2- Você pensa que precisa mudar alguma coisa na sua casa, na sua família?

- ☐ Sim ☒ Não

3- O que gostaria que mudasse?

Eu gostaria de muita coisa na minha família

APÊNDICE VI

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS – QUESTIONÁRIO 2 (AMOSTRA)

QUESTIONÁRIO Nº 02

PARA OS ALUNOS DA 3ª ETAPA EJA

Tema: Inclusão Escolar

1- O que você pensa sobre sua turma considerando as diferenças existentes?

Eu penso que somos todos iguais, mas precisamos viver juntos.

2- Na sua escola, quais as ações percebidas por você em relação à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais?

Fornecimento de livros, rampa, sala de recursos.

3- Você tem conhecimento de que a educação inclusiva faz parte do projeto político pedagógico da escola, sendo uma orientação da legislação do MEC e dos PCNs?

☒ Sim () Não

4- Considerando que a Educação de Jovens e Adultos EJA visa atender alunos que já haviam deixado a escola ou que por alguma outra razão estão com defasagem idade série, deve-se entender essa modalidade de ensino com uma medida de inclusão escolar. Questiona-se qual a importância do EJA em sua vida?

não

5- Que metodologias ou recursos podem ser adotados pela escola para favorecer a inclusão de todos os alunos matriculados?

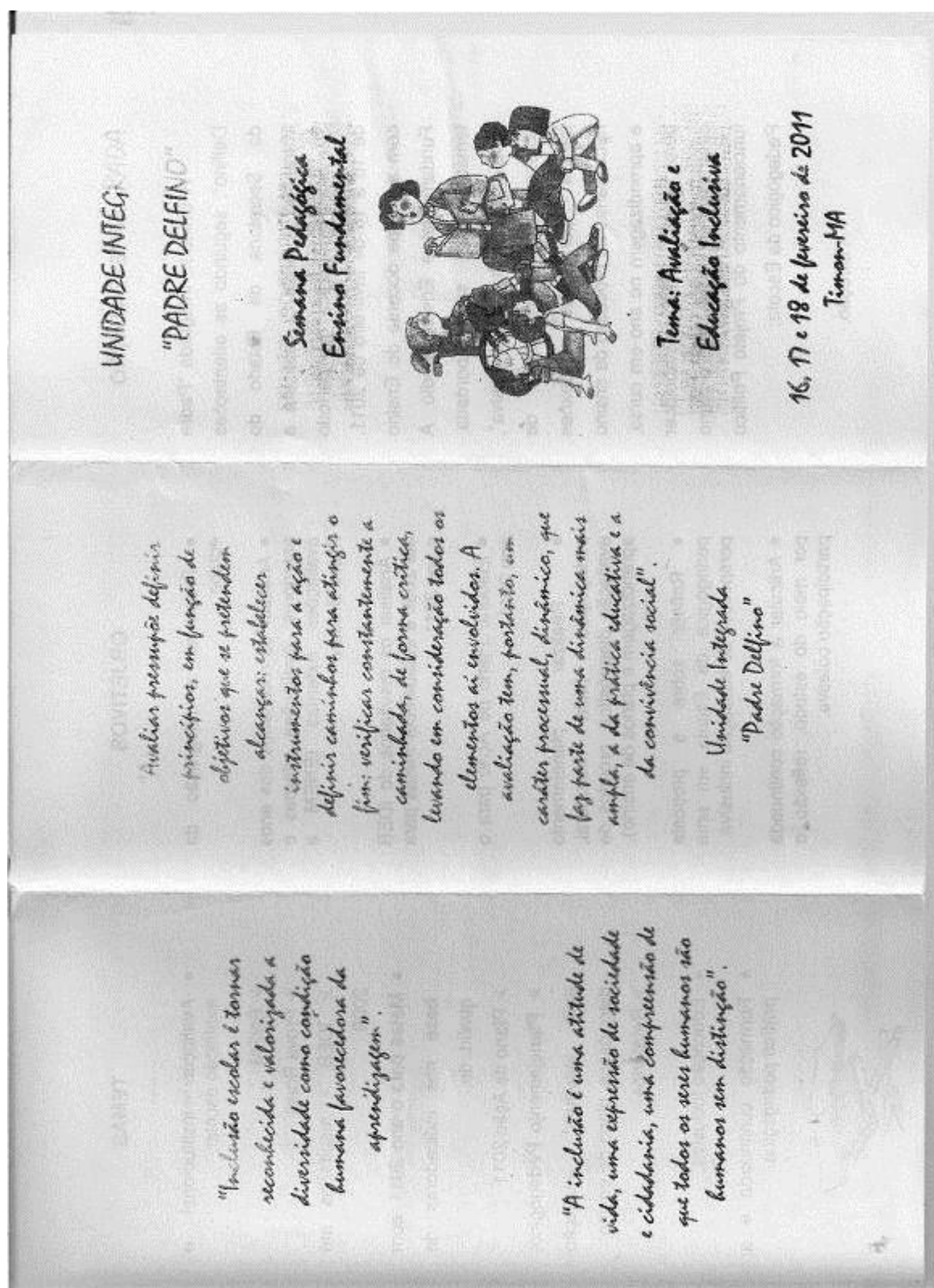
Computadores, intérprete.

ANEXOS


ANEXO 1

PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS

SEMANA PEDAGÓGICA DA UNIDADE INTEGRADA PADRE DELFINO



SUPERVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL / SUEESP




SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
SUPERINTENDÊNCIA DE MODALIDADES E
DIVERSIDADES EDUCACIONAIS

**SUPERVISÃO
DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL**

SUEESP

Rua Virgílio Domingues Nº 741
CEP: 65076-340
Tel: (08) 3218-2368 / 3218-2374
Email: equipeeducacao@padre.delfino.com.br
São Luís - MA



ENDEREÇOS ÚTEIS

1º Centro de Ensino de Educação Especial
Pe. João Mohana
Rua 105 s/nº, Conjunto Vinhais
São Luís - MA - 65 071-9770
Email: joaomohana@hotmail.com
Fone: 3246 4060

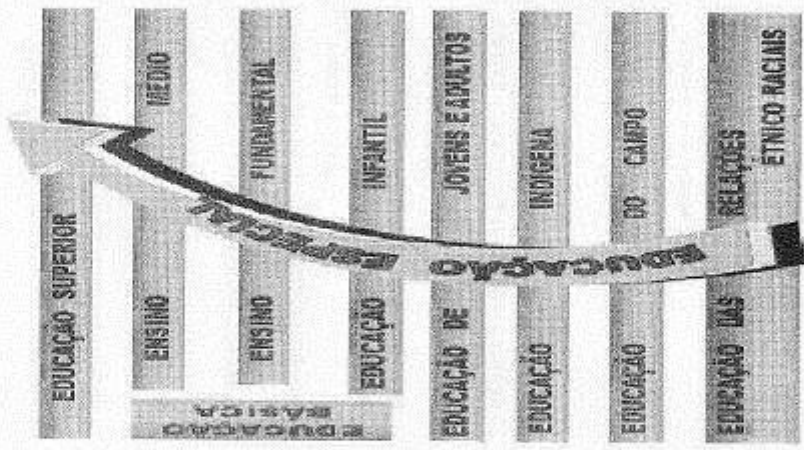
2º CEEHA - Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff
Rua Domingos Olímpio, Quadra s. s/n
Bairro: Inasse - 65 062-240
Fone: 3246 3908

3º Centro de Ensino de Apoio as Pessoas com Surdez "Professora Maria da Glória Costa Arcunjeji" (CAS/MA)
Rua Dr. Carlos Macieira s/nº Alemanha
SAO LUIS - MA - 65 036-140
Email: casmaranhao@gmail.com
FONE: 3243-6693

4º Centro de Ensino de Apoio Pedagógico "Ana Maria Patello Saldanha" (CAP/MA)
Av. Dr. Roberto Simonsen, 100
Bairro: Santa Cruz
São Luís - MA - 65 046-390
Email: capma1@hotmail.com
Fone: 3253 7231



5º Nucleo de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação "Joãozinho Trinta" - NAAHUS
Av. Jerônimo de Albuquerque s/nº Cohab Amil III
SAO LUIS - MA - 65 010-470
Email: nahsma@gmail.com
FONE: 3221-3264

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO INCLUSIVO



Angela Costa Cruz/Por uma Educação Inclusiva: estudo de caso da Unidade Integrada Padre Delfino em
Timon/Maranhão/Brasil

CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO PROFA. ANA MARIA PATELLO SALDANHA

<p>Cursos Oferecidos</p> <p><input type="checkbox"/> Sistema Braille: simbologia linguística e matemática para leitura e escrita da pessoa com cegueira; Público-alvo: comunidade em geral</p> <p><input type="checkbox"/> Soroban: normas e técnicas de cálculos matemáticos para pessoas com cegueira; Público-alvo: comunidade em geral</p> <p><input type="checkbox"/> Orientação e mobilidade (O.M): técnicas e habilidades para orientar as pessoas com cegueira e baixa visão a se locomoverem com autonomia e independência; Público-alvo: Comunidade em geral</p> <p><input type="checkbox"/> Produção Braille: produção e adaptação de recursos didáticos pedagógicos para complementação do ensino em sala de aula dos alunos com cegueira e baixa visão; Público-alvo: Profissionais que atuam em salas de recursos multifuncionais.</p>	<p>Governadora do Estado do Maranhão Roseana Sarney Murad</p> <p>Secretário de Estado da Educação João Bernardo Bingel</p> <p>Secretaria Adjunta de Ensino Maria das Graças Magalhães Tajra</p> <p>Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais Narcisa Enes Rocha</p> <p>Supervisão de Educação Especial Maria do P. Socorro C. B. Santos Almeida</p> <p>Centro de Ensino de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Maranhão Rejanny Rejylin Coimbra Serra de Castro Márcia Cristiny Campos Rocha</p>	<p> ESTADO DO MARANHÃO SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO</p> <p></p>	<p>"Somos o que fazemos, mas somos, principalmente, o que fazemos para mudar o que somos." (E. Goleano)</p>
<p>NOSSOS CONTATOS: (98) 3253-7231</p> <p>e-mail: capma1@hotmail.com www.capmaranhao.blogspot.com</p> <p>End: Av. Roberto Simonsen, 100, Santa Cruz, São Luís - MA</p>			

CENTRO DE ENSINO DE APOIO À PESSOA COM SURDEZ

QUEM É A PESSOA SURDA?
É aquela que por ter perda auditiva desenvolve uma estrutura linguística diferenciada, por essa razão compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais.

Decreto 5626/05
O surdos têm direito a uma educação bilíngue, ou seja, a eles é garantido a Libras e o Português escrito, como linguas de instrução.

Lei 10.436/02


O QUE É LIBRAS?
É a língua oficial da Comunidade Surda Brasileira.

Passou o status de língua porque apresenta uma estrutura gramatical própria, que permeia todos os níveis linguísticos e serve plenamente aos seus usuários.

Tem modalidade gestual visual, foi oficializada em 24 de abril de 2002 pela Lei nº 10.436 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

Portanto é o meio legal e legitimamente adequado para a instrução e interação com uma pessoa surda brasileira.

ALFABETO MANUAL BRASILEIRO



FIQUE SABENDO...

A educação de surdos no Maranhão tem mais de quatro décadas.

Em 2009 a SEDUC - MA realizou concurso público para professores intérpretes e instrutores de Libras.


Em São Luís, na rede pública estadual existem atualmente 24 escolas que incluem alunos surdos.

O CAS oferece semestralmente cursos de Libras módulos básico, intermediário e avançado.

Segundo o IBSE (2000) o Maranhão possui 199.588 pessoas surdas e São Luís aproximadamente 25.000.


Governo do Maranhão
Roseana Sarney Murad
Secretaria de Educação
João Bernardo Brangel
Secretaria Adjunta de Ensino
Maria da Graça Tajra
Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais
Nardisa Enes
Supervisão de Educação Especial
Mário do Perpétuo Socorro Castelo Branco
Centro de Ensino de Apoio a Pessoa com Surdez
Irene Santos Cabral
Gracy Mary Conceição Monteiro

Estado do Maranhão
Secretaria do Estado de Educação
Secretaria Adjunta de Ensino
Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais
Supervisão de Educação Especial




CENTRO DE ENSINO DE APOIO A PESSOA COM SURDEZ

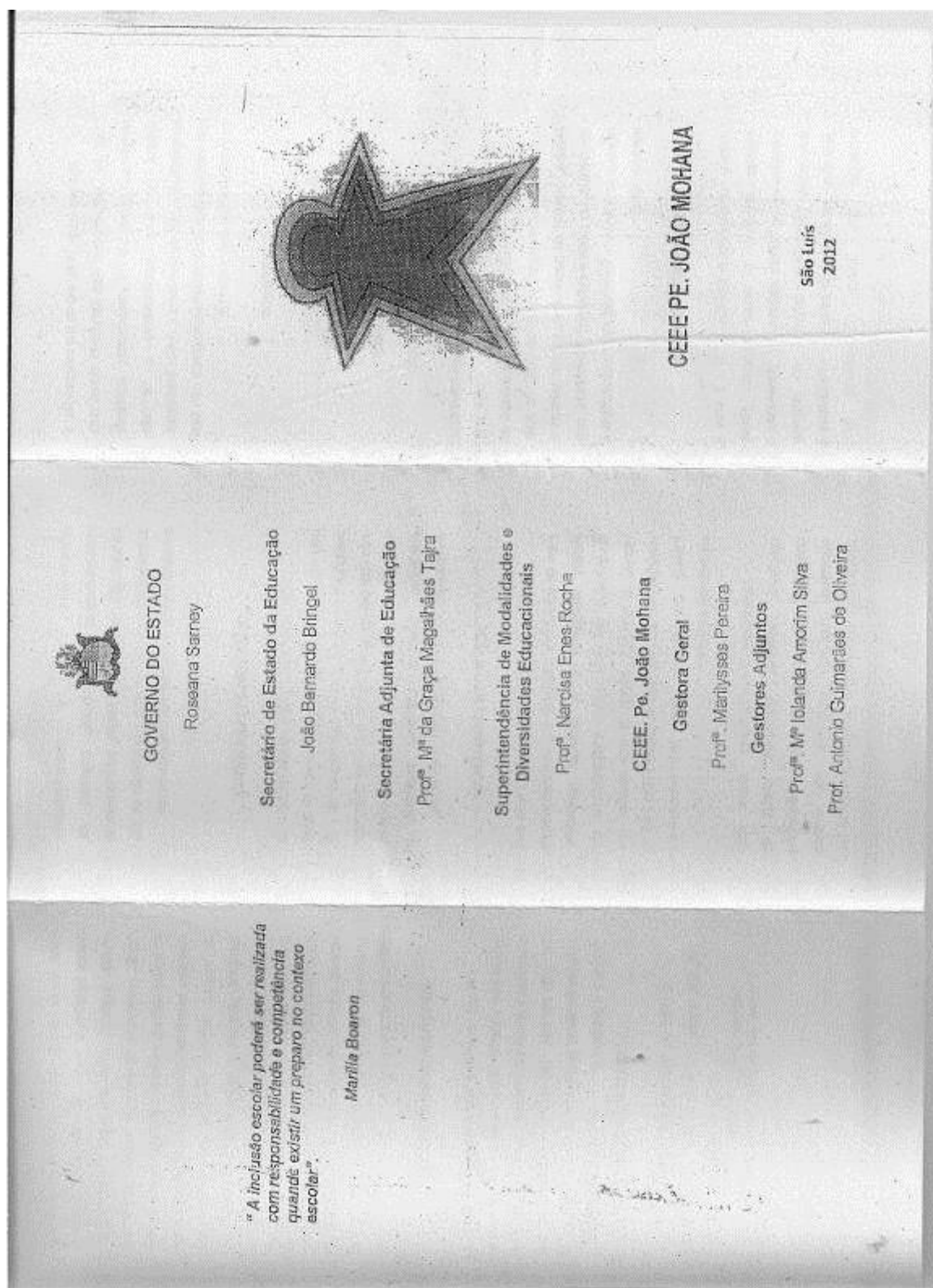
Rua Dr Carlos Maciel, s/n
Alemânia
São Luís - MA
Tel: 98 3243 6093
www.casmaranhao.blogspot.com
casmaranhao@gmail.com





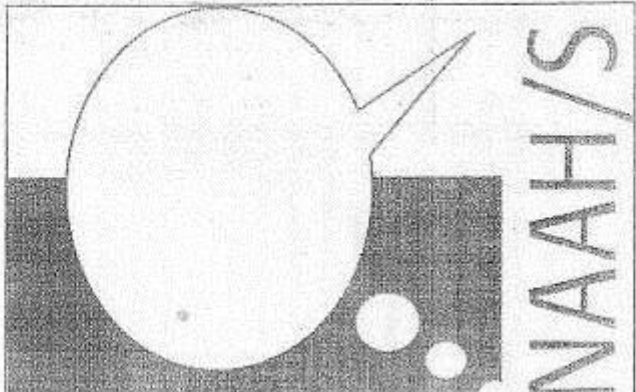
CENTRO DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL HELENA ANTIPOFF

<p>Para sistematização de um atendimento de qualidade o Centro conta com uma equipe multiprofissional composta por: Psicólogo, Terapeuta Ocupacional, Fisioterapeuta, Assistente Social, Fonoaudiólogo, Enfermeiro, Pedagogo e Odontólogo, além dos professores e administrativos.</p> <p>"O que ainda me preocupa é a harmonia entre os homens, a confiança e o respeito que deve existir entre todos aqueles que convivendo, insistem o presente e o futuro. Gostaria de ver, nesse conjunto de pessoas, desde a portadora de deficiência mais prolixa e mais talentosa, de mais desafiada e mais integrada, todos imantados e membros de uma só família, ajudando-se e respeitando-se mutuamente."</p> <p>Helena Antipoff</p>	<p>GOVERNADORA DO ESTADO DO MARANHÃO Roseana Sarney Nurdad</p> <p>SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO João Bernardo de A. Brêgel</p> <p>SECRETÁRIA ADJUNTA DE ENSINO Maria das Graças Magalhães Tajra</p> <p>SUPERINTENDENTE DE MODALIDADES E DIVERSIDADES EDUCACIONAIS Narcisca Enes Rocha</p> <p>SUPERVISORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL M^{te} do Perpétuo Socorro C. Branco S. Almeida</p> <p>GESTORA DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO DA REGIONAL METROPOLITANA Sônia Maria da Silva Maciel</p> <p>GESTORA GERAL DO CIEE HELENA ANTIPOFF Tereza Cristina Gírio Maciel</p> <p>GESTORES AUXILIARES: Luciano dos Santos Freire Arlene Maria Lobo Fação</p>	<p>Centro de Ensino de Educação Especial</p>  <p>"Helena Antipoff"</p> <p>"Inclusão é reconstruir nossos corações e nos dar as ferramentas que permitam a sobrevivência da humanidade como uma família global".</p> <p>Marsha Forest e Jack Pearpoint</p> <p>Rua Domingos Olímpio, Quadra 5, S/Nº IPASE Tel. Fax: (98) 3245 - 3908 Email: Tereza_girio@oi.com.br Blog: ceehelenaantipoff.blogspot.com</p>
---	--	--

CEEE PE. JOÃO MOHANA



NÚCLEO DE ATIVIDADES PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO JOÃOSINHO TRINTA

<p>EQUIPE DE PROFISSIONAIS DO NAAH/S</p>	<p>COORDENAÇÃO GERAL Enelute de Jesus Reis Rabêlo</p> <p>COORDENAÇÃO ADJUNTA Eney Barbosa Avelar</p> <p>UNIDADE DE ATENDIMENTO AO ALUNO Ângela Gardênia Pereira Araacy Felix Mota Fernanda Maria Fonseca Maíra Jorge Henrique Gonçalves Alves Raimundo de Almeida Freire Sobrinho Raquel Fernandes Gama Soraya Rodrigues de Lira Silvana Diniz Sousa Mary Lourdes de Melo Wolff</p> <p>UNIDADE DE ATENDIMENTO AO PROFESSOR Alexandra Soraya Cunha Ferreira Conceição de Maria Coutinho Souza Graças de Maria Belo Lima Machado Lucia Verônica de Assunção Pinheiro Luis Abel Coelho Viana Maria Benedita Pereira Moreira Nicelle Martins Freitas Rodrigues Raimunda Nonata Nóbis Cardoso Souza Suelly Alves dos Santos Suslane da Paz Muniz</p> <p>UNIDADE DE ATENDIMENTO À FAMÍLIA Diana Avelar Araújo Machado Graças de Maria Belo Lima Machado</p> <p>BIBLIOTECA NAJRO MACHADO João Carlos Silva Filho Perrine Amorim Lima</p>	<p>"O maior desafio é considerar cada criança como realmente ela é, saber o que ela é capaz de fazer e centralizar a educação nas capacidades, forças e interesses desta criança." Howard Gardner.</p>	<p> maranhão</p>	<p>Governo do Estado do Maranhão, Secretaria de Estado da Educação Secretaria Adjunta de Ensino Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais Supervisão de Educação Especial</p>	<p></p>	<p>ENDEREÇO AV. JERÔNIMO DE ALBUQUERQUE S/N. COHAB ANIL III Telefona (98) 3221-3264 e-mail - nsaahama@gmail.com</p>	<p></p>	<p>NÚCLEO DE ATIVIDADES PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO "JOÃOSINHO TRINTA" São Luís — MA</p>
---	---	--	--	---	---	--	---	---